



La evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente

Análisis teórico y proyecto de investigación

Nacho Gil González

Julio de 2012

Tutor: Dr. Francisco Xavier Ruiz Collantes
Doctorado en Comunicación Pública. Bienio 2007/09

Trabajos de investigación de los programas de posgrado
Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra

Este trabajo se acoge a la **modalidad A** aprobada por la Comisión del POP en su sesión del 1/7/2008 y publicada en el documento *Procedimiento para la realización del trabajo de investigación de los Másters de investigación y de los Doctorados pre-Bolonia*.

Índice

	Pág.
Resumen/Abstract	7
Palabras clave/Keywords	
1. TEMA Y JUSTIFICACIÓN	9
1.1. Interés académico y aportación del estudio	11
2. ESTRUCTURA Y PREGUNTA DE PARTIDA	13
3. EXPLORACIÓN	17
3.0. <i>Resumen de la exploración</i>	19
3.1. Creatividad	23
3.2. Publicidad	39
3.3. Creatividad en la publicidad	53
3.4. Docencia	67
3.5. Docencia de la publicidad	83
3.6. Docencia de la creatividad	91
3.7. Docencia de la creatividad publicitaria	97
3.8. Evaluación	107
3.9. Evaluación en la docencia	111
3.10. Evaluación de la creatividad	121
3.11. Evaluación en la publicidad	147
3.12. Evaluación de la creatividad publicitaria	149
4. PROBLEMÁTICA	179
4.1. Enfoque metodológico	183
4.2. Objeto de investigación	193
5. HIPÓTESIS PROVISIONAL	201
6. ORIENTACIÓN AL MODELO DE ANÁLISIS	203
Bibliografía	207
Anexos	i - xxix

Resumen

La docencia de la creatividad publicitaria convive con diversas contradicciones y vacíos. Si esto es propio de cualquier materia de estudio, aquí se suma el peculiar curso científico tanto de la creatividad como de la publicidad, dos fenómenos de descomunal repercusión social, cultural y económica, aparentemente asequibles, pero en gran medida desconocidos.

El presente trabajo indaga en la posibilidad de sistematizar la evaluación de la creatividad publicitaria y estima el valor docente de dicha sistematización.

En una primera fase se exploran los ámbitos de referencia que afectan al tópico, así como las conexiones que establecen entre ellos, en la esfera académica y profesional. A continuación se orientan y discuten los hallazgos de la prospección, se formula una hipótesis y se diseña una investigación que conduzca a validarla o refutarla.

Palabras clave: docencia, evaluación, publicidad, creatividad

Abstract

The teaching of advertising creativity deals with several contradictions and gaps. While these difficulties are common to any knowledge area, here the particular scientific development of creativity and advertising must be added, as phenomena of enormous social, cultural and economic impact, seemingly accessible, but largely unknown.

This paper investigates the chance for a systematic evaluation of advertising creativity and considers the educational prospects of such systematization.

It starts by exploring the benchmark areas related to the topic, as well as the connections established between them, in the academic and professional fields. Then, it presents an orientation and discussion of the survey findings, the formulation of an hypothesis, and a research design that must lead to either its validation or refutation.

Keywords: teaching, evaluation, assesment, publicity, creativity

1. Tema y justificación

Tal como concreta el título del estudio, el tema de partida es *la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente*. Y su propia formulación indica dos acotaciones de carácter espacial.

En primer lugar, el estudio podría centrarse en la docencia de otras disciplinas (Comunicación Audiovisual, Diseño, Bellas Artes) e incluso en centros sin certificación universitaria donde la creatividad aplicada se imparte como materia de características muy similares. Sin descuidar la posible versatilidad de la investigación, esta se ciñe a los centros de educación superior con programas en Publicidad. El ordenamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha dado lugar a diferentes denominaciones para los grados que la incluyen (ver Anexo II): Publicidad y Relaciones Públicas; Comunicación y Relaciones Públicas; Comunicación; doble grado en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, etc.

En segundo lugar, las asignaturas de creatividad publicitaria están especialmente relacionadas con el ejercicio laboral. Buena prueba de ello es que los festivales de creatividad publicitaria incluyen categorías exclusivas para estudiantes universitarios (*Young Lions* en Cannes, *Student* en los New York Festivals o *Sol Jóvenes Creativos* en San Sebastián). Las asignaturas promueven un conocimiento práctico, aplicado, a modo de taller e impartido generalmente por profesores asociados que combinan la docencia con el ejercicio profesional, o bien profesores titulares que ejercieron con anterioridad. De una u otra forma se emula en el aula la actividad propia de otros espacios donde se evalúa la creatividad (empresas o instituciones anunciantes, agencias o centros de producción publicitaria). Durante el análisis que sigue se considerará este vínculo y se tomará la evaluación en entornos laborales como referente pero, de nuevo, el tema se centra en su circunscripción académica.

La localización geográfica del tema no se determina en el título. Aunque en muchos de los extremos que se abordarán sean necesarias digresiones internacionales y aunque el tipo de enseñanza analizada se imparte hoy en todos los continentes, el tema elegido se localiza principalmente en Europa y, en especial por lo que atañe a cuestiones pedagógicas, en España.

La formulación del título incluye otras dos delimitaciones en el objeto de estudio, estas de carácter temporal.

Estudiar *la evaluación, de la creatividad publicitaria, en el ámbito docente*, es hacerlo durante el periodo de formación de los alumnos. La mayoría de ellos se encontrará en una edad comprendida entre los 18 y los 22 años y seguirá el curso durante aproximadamente 6 meses. Desde el punto de vista curricular es igualmente importante anotar que los alumnos habrán cursado anteriormente asignaturas teóricas o/e instrumentales sobre creatividad (Pensamiento Creativo, Teoría de la Creatividad, Técnicas de Ideación Publicitaria, etc.) y que el plan de estudios incluye otras, anteriores y posteriores, con programas próximos, que también la complementan (en especial las relacionadas con planificación de cuentas, estrategia creativa y proyectos finales).

La segunda acotación cronológica deriva de que, en España, los estudios universitarios en publicidad se iniciaron en 1971, por tanto el análisis referirá a un tema con un recorrido previo, delimitado en el tiempo, que se documentará a modo introductorio para enfocarlo después al momento presente.

Determinadas estas coordenadas espacio-tiempo, el tema de partida se ha intentado restringir en otros aspectos ya que, aparentemente, observa una acción precisa sobre un objeto concreto: *evaluar la creatividad publicitaria*. Sin embargo, quizá la concreción es tan solo aparente. Al enumerar los cuatro ámbitos que implica, incluso desde un conocimiento lego, se adivinan como vastos y abstractos: *Evaluación, Docencia, Creatividad y Publicidad*.

En pro del debido rigor se considera necesario averiguar el trabajo de investigación existente y lograr un mejor conocimiento de los ámbitos para fundamentar adecuadamente un diagnóstico, previo a cualquier proyecto que de él se derive. En otras palabras, se considera necesaria una exploración teórica multidisciplinar que defina el estado de la cuestión específica.

En este sentido, la dualidad del tema (concreción /abstracción) se toma como un aliciente. Los binomios, entendidos a modo de pares opuestos o complementarios, incluyen un reto intelectual y no en vano han sido asunto de interés permanente en la historia del pensamiento, desde el *ápeiron* de Anaximandro hasta la dialógica de Morin. Por otra parte, se intuye una relación sistémica de los cuatro ámbitos: la docencia necesita evaluación, la evaluación necesita creatividad publicitaria y la publicidad necesita creatividad. Y, ni dualidad ni sistematicidad son aquí fruto de un artificio experimental, sino que coinciden en una actividad cotidiana que la conjuga, algo que se entiende como una oportunidad para que el resultado de la investigación, eminentemente teórica, tenga una futura traslación práctica.

Es necesario señalar (y se asume) que semejante prospección será inevitablemente defectuosa: desborda con mucho las capacidades de investigación y sin duda considerará sólo una parte de la ingente documentación disponible. Aún así, se da prioridad a este conocimiento, siquiera parcial, para poder alcanzar el tema específico con suficiente amplitud de miras y teniendo constancia de los temas genéricos antecedentes y significativos.

1.1. Interés académico y aportación del estudio

El interés personal por el objeto de estudio surge en 2005, ante la dificultad implícita en convertir la evaluación informal propia del entorno laboral en la evaluación formal que demanda el entorno académico. Cuantificar el ejercicio creativo en publicidad hasta convertirlo en una nota que lo represente, restar subjetividad y hacer comprensible una observación profesional, no son tareas sencillas. El hecho de que esta dificultad fuera compartida por otros profesores incrementó la curiosidad y también el debate, con profesores, con publicitarios, con alumnos y ex-alumnos. Todo ello condujo a reflexiones más complejas que se enriquecieron con la experiencia docente, estudios de tercer ciclo y la documentación sobre los factores que la evaluación de la creatividad publicitaria pone en juego.

En mayo del 2008 pude constatar el interés académico, en un marco idóneo: la IV Edición del Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria, celebrada en la Universidad de Navarra. Allí fue manifiesta la demanda de puentes entre universidad y empresa; la voluntad de avanzar en investigaciones específicas y de compartir conocimiento dentro del campo; la reflexión sobre definición y promoción de criterios compartidos. Todo ello sintoniza con el tema que aquí se plantea.

La documentación y recopilación de experiencias dio forma a un proyecto de investigación embrionario, que se aceptó y presenté en el VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), el 30 de junio de 2010 en la Universidad Politécnica de Cataluña, bajo el título de *Evaluación y autoevaluación de la creatividad. Una experiencia de enseñanza y aprendizaje universitarios en la creación de mensajes publicitarios*.

Esta acogida preliminar constata la posible pertinencia de un estudio sobre el tema. A ello se puede añadir que en 2012, el centro barcelonés BAU se ha interesado por adaptar los futuros resultados de la investigación e incorporar la metodología que de él se desprenda en su grado en Diseño. Tratándose de un ámbito de la comunicación ligado a la actividad publicitaria pero con cometidos específicos (gráfico, moda, multimedia, interiorismo) se intuye que la necesidad de mejorar la evaluación de la creatividad es común a otras áreas docentes y tal vez justifique con más fundamento la decisión de investigarla.

No obstante, la aportación inicial (la que puede contener este documento) es previsiblemente leve y más bien útil para el trabajo posterior al que debe dar soporte. Durante la revisión bibliográfica no se ha localizado un marco teórico específico para el objeto de estudio, y aunque esta carencia contrasta con las diversas necesidades que se han expuesto, sin una proyección práctica, funcional, en forma de metodología o herramienta verificada para la evaluación académica, su utilidad es relativa. Queda, esto sí, el enriquecimiento personal y la posible contribución al estatuto científico de la Publicidad, un espacio de investigación relativamente joven, sobre el que se hablará más adelante, para el cual puede ser interesante la reunión, actualización y aportación teórica.

2. Estructura y pregunta de partida

De acuerdo con Quivy y Van Campenhoudt “investigar [*rechercher*] significa literalmente que se busca [*chercher*] algo: investigar es andar camino hacia un conocimiento, y como tal hay que asumirlo, con todo lo que comporta de vacilación, tanteo e incertidumbre” (1995/1997:29).

A fin de contar con una estructura que sirva de referencia se ha recurrido precisamente a la pauta metodológica para las ciencias sociales que, en 1995, propusieron los citados autores: *Manuel de recherche en sciences sociales*. En la misma línea que Taylor y Bogdan (1984/1994:20-23) su recomendación es iniciar la tarea fijando un punto de partida transitorio que, en concordancia con el enfoque cualitativo, debe ser tan flexible como la propia investigación que se inicia: “interrogantes sólo vagamente formulados” (Taylor y Bogdan, 1984/1994:20) o “un punto de partida provisional, como aquellos campamentos base que montan los alpinistas cuando preparan la escalada de una cumbre, y que lógicamente abandonan para ir ascendiendo hasta que llega la hora del asalto final” (Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:30).

Confiando en que reúne los requisitos de *claridad*, *viabilidad* y *pertinencia* que los mismos autores detallan (ibíd.: 1995/1997:33-47) se presenta la pregunta de partida para este trabajo:

¿Es posible sistematizar la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente?

Antes de pasar a la segunda etapa de la estructura (ver Fig. 1) es necesario matizar algunas de las decisiones tomadas en la pregunta de partida:

a) Se cuestiona la *posibilidad* de llevar a cabo una sistematización porque esta sería siempre previa a su *necesidad*, algo que en este punto todavía se desconoce

b) El verbo *sistematizar* alude a la idea común de crear un “conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados” (Ferrater Mora, 1941/1954, Vol.2:687) o, mejor en este caso, con una finalidad: “conjunto de cosas [partes] que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”¹. Aunque la sistematización sea conceptual (no física) es necesario aclarar que no se pretende un sistema formal basado en preceptos lógicos (ver Ferrater Mora, ibíd.:688-689)

c) Por *ámbito docente* se entiende aquél que incluye enseñanza y aprendizaje, pero señala intencionadamente al *lugar* donde ocurre la evaluación (como se verá en el próximo capítulo)

Por otra parte, repetimos la interrogación inicial

¿Es posible sistematizar la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente?

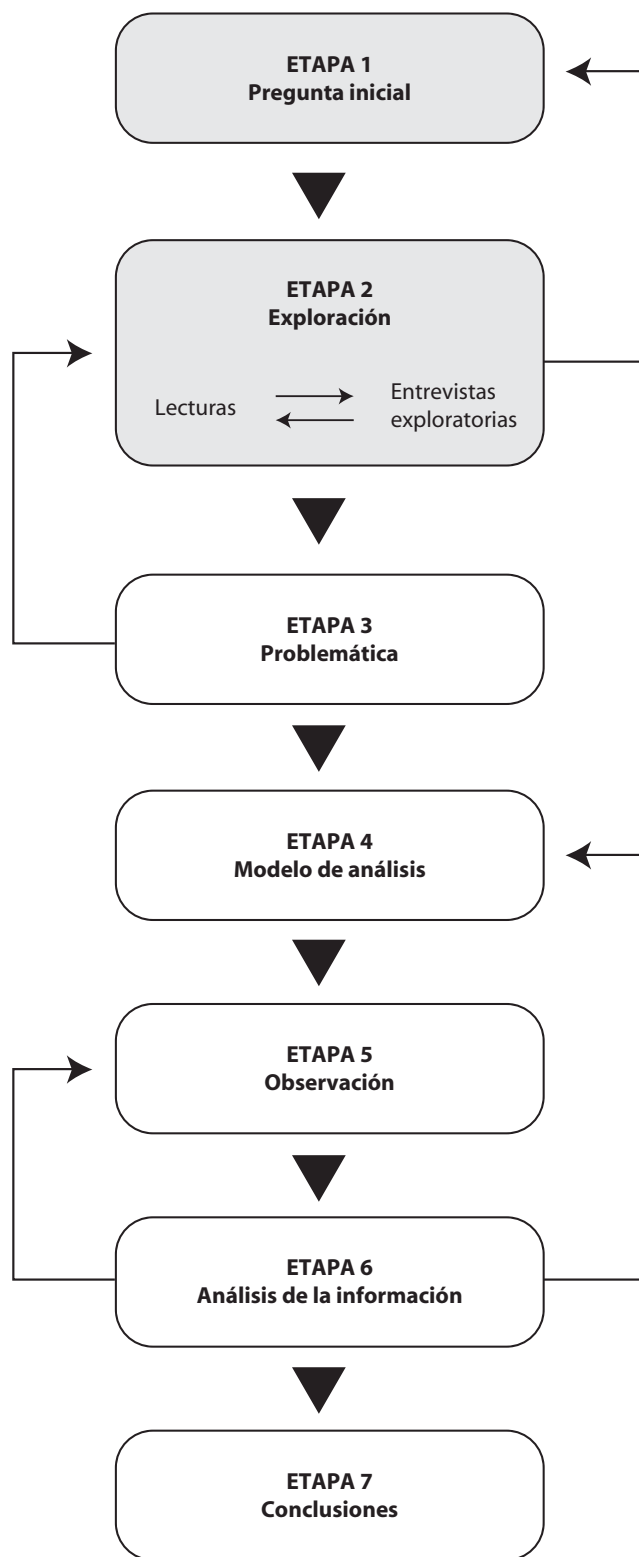
porque provoca al menos seis cuestiones inmediatas:

1. ¿Existe alguna experiencia en este sentido?
y si la sistematización es posible y no está resuelta:
2. ¿Quién sería el beneficiario?
3. ¿Cuáles serían los beneficios?
4. ¿Qué condiciones la harían posible?
5. ¿Qué elementos clave debería contener?
6. ¿Cómo podría verificarse y desarrollarse?

Con esta batería en mente y siguiendo la estructura de la página contigua, pasamos a la fase de exploración.

1. Diccionario de la RAE, Vigésima segunda edición, Real Academia Española, Madrid 2001

Figura 1. Estructura de la investigación. Etapas 1 y 2
(Adaptada de Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:28)



3. Exploración

Las cuatro áreas integradas en el objeto de estudio se abordarán por separado. También se analizarán las conexiones que establecen entre ellas, a fin de acumular el fundamento teórico necesario hasta llegar a la cuestión específica que se ha elegido.

Creatividad, Docencia, Evaluación y Publicidad pueden conectar de diferentes maneras (Fig. 2) pero no todas son útiles para este estudio.

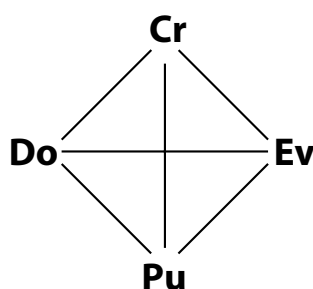


Figura 2. Identificación y conexión de las cuatro áreas de estudio

De las seis descartadas (Fig. 3), tres carecen de interés para el análisis propuesto y apenas cuentan con marco teórico propio (*creatividad de la evaluación*, *publicidad de la evaluación* y *publicidad de la creatividad*). Dos de las conexiones sí han sido objeto de numerosas investigaciones, pero carecen de la afinidad necesaria con los objetivos de este trabajo: *creatividad de la docencia* —estudios pedagógicos sobre creatividad e innovación en la práctica docente (para una introducción ver Smith y Smith, 1999)— y *evaluación de la docencia* —evaluación interna/externa de las prácticas docentes (ver Campbell et al., 2004)—. Por las misma falta de afinidad se descarta una tercera conexión: *publicidad de la docencia* —la publicidad utilizada como medio de promoción de los centros de educación superior²—.

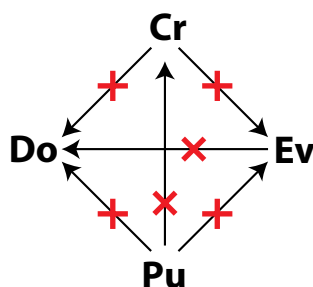
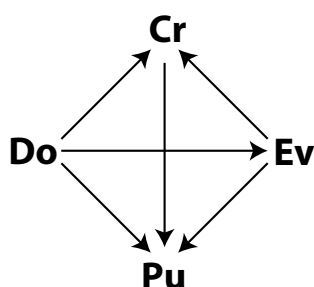


Figura 3. Relaciones de las cuatro áreas de estudio que se descartan

2. No se han localizado investigaciones sobre este particular, sin embargo analizar cómo se presenta la Academia ante la sociedad a través de sus campañas, los diferentes posicionamientos de los centros, los argumentos persuasivos e incluso los soportes utilizados para canalizarlos parecen tópicos interesantes para futuros trabajos

Figura 4. Relaciones de las cuatro áreas que se estudiarán



Las seis relaciones restantes (Fig. 4) sí son necesarias para este análisis y se estudiarán tras abordar las áreas genéricas. Así el recorrido se inicia con la caracterización teórica de la *Creatividad*, sigue con el de la *Publicidad* y profundiza en las peculiaridades de la *Creatividad publicitaria*. A continuación se adentra en el estudio teórico de la *Docencia*, recalando en la *Docencia de la publicidad*, de la *creatividad* y de la *creatividad publicitaria*. En última instancia se analizan los estudios sobre *Evaluación* y más concretamente sobre *Evaluación en la docencia*; *Evaluación de la creatividad*; *de la publicidad*; y *de la creatividad publicitaria*. En las tres páginas siguientes se ha resumido el contenido de estas exploraciones.

De acuerdo con la estructura de investigación que se sigue, esta disección deberá facilitar el marco teórico adecuado para dar respuesta a las preguntas formuladas.

3.0. Resumen de la exploración

CREATIVIDAD (3.1)

Este apartado tiene como objetivo inspeccionar la creatividad como término y fenómeno, a través de un recorrido por su concepción e investigación. Desde los antecedentes a su abordaje científico, hasta la confluencia disciplinaria que intenta comprenderla en sus múltiples facetas y expresiones. Como parte nuclear, incluye una revisión de su estudio desde diversas aproximaciones como la psicodinámica, la psicométrica, la instrumentalista, la cognitivista, la sociológica, la evolucionista o la fisiológica.

PUBLICIDAD (3.2)

Aborda dos asuntos clave para la finalidad del presente estudio: la investigación y la práctica profesional en publicidad. En cuanto al primero, se hace eco de las circunstancias que han condicionado el desarrollo del cuerpo teórico y que cabe tener en cuenta para comprender la investigación en este ámbito: la dicotomía de interpretaciones sobre el tópico, los objetivos de la investigación, su naturaleza multidisciplinar o el cuestionamiento de su estatuto científico. Sobre la profesión publicitaria y su entorno, se plantean consideraciones referidas a responsabilidad, ética deontológica y corresponsabilidad social; así como el cambio y la adaptación al contexto tanto de las estructuras empresariales como de los perfiles profesionales.

CREATIVIDAD EN LA PUBLICIDAD (3.3)

Teniendo en cuenta que el presente estudio plantea la creatividad publicitaria como objeto de evaluación, este apartado pretende caracterizarla. Para ello se da cuenta de las distintas miradas teóricas específicas y se agrupan según los aspectos en los que eligen centrar su atención: la persona, el proceso, el contexto, el producto, la presión o la persuasión. Asimismo, se propone una aproximación a la definición de creatividad publicitaria incluyendo distintos elementos clave para su docencia y evaluación.

DOCENCIA (3.4)

Este apartado ofrece una aproximación a las teorías de la enseñanza y del aprendizaje consideradas más relevantes para la comprensión del marco teórico. Se desarrollan desde tres perspectivas: conductista, cognitivista y constructivista. A continuación se introduce el enfoque sistémico y complejo como clave para orientar el propósito docente, y se procede a revisar la investigación en torno a los estilos y prácticas docentes. Finalmente, teniendo en cuenta que el presente estudio está centrado en la educación superior, se exponen algunas consideraciones sobre la figura del docente universitario y la concepción de Universidad, desde su función social hasta su uso mercantilista como instrumento económico para la mejora de la competitividad.

DOCENCIA DE LA PUBLICIDAD (3.5)

Se presenta aquí un recorrido por la historia y evolución de la formación superior en publicidad, que aproxima a sus objetivos, sus contenidos curriculares y a la adquisición de las competencias que supuestamente deben garantizar. A continuación se explora la caracterización del profesorado en este ámbito y se plantean algunas consideraciones relevantes respecto al desencuentro entre el entorno docente y el entorno laboral donde se manifiesta la práctica publicitaria.

DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD (3.6)

Entendiendo la creatividad como capacidad que es posible investigar y desarrollar, este apartado ofrece una aproximación a distintas disciplinas y ámbitos que la toman como contenido vehicular en el proceso de aprendizaje o desarrollo: desde la pedagogía y las artes, pasando por el ámbito empresarial e institucional, y hasta la esfera cotidiana.

DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD PUBLICITARIA (3.7)

En este apartado confluyen tres de las áreas de estudio definidas y es útil para analizar: las especificidades de la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad publicitaria; las competencias que le corresponde desarrollar; las asignaturas en las que se concreta; los objetivos del contenido curricular; y la metodología para alcanzarlos. Asimismo, se realizan algunas consideraciones en torno al componente lúdico de la creatividad publicitaria, vinculándolo a la responsabilidad, la ética y la deontología. Finalmente, se esboza una caracterización del profesorado que imparte estos estudios.

EVALUACIÓN (3.8)

Aquí se aborda la evaluación y su significado en sentido amplio, tomando como punto de partida una contraposición de definiciones para reflexionar sobre algunos aspectos del término que son relevantes para el estudio que se conduce: objetividad, calificación y objeto evaluado.

EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA (3.9)

Presenta una aproximación a la función y finalidad de la evaluación como parte del ciclo educativo. Incluye un recorrido por la evolución de las metodologías y prácticas evaluativas, y aborda diferentes expresiones y usos de su resultado. Finalmente, ofrece una caracterización de diversos instrumentos de evaluación.

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD (3.10)

Empezando con una visión general sobre los objetivos y función de la evaluación de la creatividad, este apartado detalla aproximaciones e instrumentos metodológicos utilizados para este fin: desde los que se destinan a obtener datos objetivables, hasta los dirigidos a inventariar, sistematizar y explicar las capacidades o competencias creativas. Asimismo, se subraya la importancia del evaluador en el proceso y su papel fundamental para evitar que la práctica de evaluación se convierta en inhibidora de la creatividad. Finalmente se apunta la responsabilidad implícita en toda evaluación.

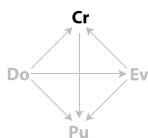
EVALUACIÓN EN LA PUBLICIDAD (3.11)

Aunque se consideró que esta intersección de ámbitos podía resultar útil, la exploración anterior y posterior a la misma da cuenta de lo más relevante sobre el tópico. Se exponen las tres razones por las que finalmente no se ha abordado.

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD PUBLICITARIA (3.12)

Se aborda por último la evaluación de la creatividad publicitaria diferenciándola en función del espacio en el que tiene lugar: el entorno profesional, el entorno académico y el entorno docente. En este último se encuentra el elemento nuclear del presente estudio. Se analizan las particularidades de la práctica en diferentes entornos a partir de diversas variables que inciden directamente en el objeto evaluado: la persona o ente que evalúa, la finalidad, la metodología y el criterio de evaluación.

3.1. Creatividad



Aunque contamos con cientos, quizá miles, de definiciones para *creatividad*, se conviene con Klausen en que la mayoría “oscilan entre la vaguedad y el exceso de permisividad por un lado y la sobre-especificación y el exceso de restricción por el otro”, además, en ellas se utilizan términos que “son a su vez vagos y, en el mejor de los casos, implícitamente entendidos” (2010:350). Varios textos se dedican en exclusiva a analizarlas y catalogarlas (Taylor, 1988; Treffinger et al., 1996; Cropley, 1999; Aleinikov et al., 2000; Huidobro, 2002) y dado que no es este el objetivo del presente estudio se aplaza la definición de la creatividad que se pretende evaluar a apartados posteriores, tras un recorrido por su concepción e investigación que quizá facilite acotarla apropiadamente.

3.1.1 Precedentes al estudio científico de la creatividad

Tal como señala Sáez, “ningún concepto de envergadura —como la propia noción de creatividad— surge *ex nihilo*. En general, este tipo de conceptos constituyen, en realidad, el resultado de un conjunto muy complejo de sedimentaciones y adherencias semánticas que a menudo se pierden en el tiempo” (2006:208).

Antes de los primeros accesos científicos a la creatividad, antes de los primeros intentos de definirla e incluso antes de que manejáramos la idea ya existe un interés por explicar esta capacidad generativa.

Las doctrinas teleológicas la observan como un fenómeno ajeno, en el que el ser humano sólo ejerce de contenedor, de recipiente vacío que la divinidad llena de *inspiración* (Sternberg et al. 2005:352). En esta línea hallamos, por ejemplo, la interpretación platónica según la cual la musa dicta al poeta. Es la concepción que guió al pensamiento humano durante más de dos mil años, que ha dejado una huella permanente en nuestra civilización y que sigue conviviendo con el resto de explicaciones. Tal como escribe Morin: “el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico nunca ha anulado el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético” (1999/2001:71). Los demás sistemas de creencias, como “mecanismos conservadores de la identidad personal y colectiva” siempre han coexistido con las explicaciones científicas, aún cuando la ciencia ha intentado imponerse al resto, y aún cuando la ciencia cree que lo ha conseguido (Piscitelli 1997:126).

En la Grecia clásica, la palabra *creatividad*, su raíz y sus derivados no formaban parte del vocabulario, en su lugar se usaban términos más próximos a *fabricación*. En el latín vulgar de la antigua Roma *creator* se empleaba como sinónimo de *padre o fundador* (Tatarkiewicz, 1976/2001:286). Y la narrativa medieval alejaba la *creación* del alcance y la intervención humana, seguía reservada a la potestad divina, como el futuro lo estaba a su designio (Reith, 2004:384).

No obstante, este pensamiento impregnado de esencia mística abordó algunas facetas del tema y tal como indica Ricarte (1998:47) “cualquier estudio sobre la creatividad ha de partir de un conocimiento —al menos histórico— del fenómeno de la invención”. Esto es: partir de la Grecia clásica y seguir su recorrido durante el imperio romano, la edad media, el renacimiento y la ilustración. Para no simplificar más de dos mil años de esfuerzo intelectual en una frase se puede

profundizar en la afirmación consultando la obra de Gilford (1972), Koestler (1975), Tatarkiewicz (1976), Rozet (1981), Mason (2003) y el artículo de García López (2006) donde se citan las tres primeras.

Los acercamientos desde la filosofía o el arte emplean también términos como *inventiva*, *imaginación*, *intuición* o *ingenio* para referirse al fenómeno. Así, “la prenoción de *creatividad* —es decir, las coordenadas conceptuales tácitas en las que se asienta ese concepto que ha atravesado la cultura occidental— constituye, en este sentido, una derivación espuria de elementos muy diversos” (Sáez, 2006:209).

Se coincide con Ricarte (1998:69-93) en destacar aquí la Teoría española del ingenio, integrada por obras como *Examen de ingenios para las ciencias* (1594) de Juan Huarte de San Juan, *Filosofía sagaz y anatomía de ingenios* de Esteban Pujasol (1637) o *Agudeza y arte de ingenio* (1648) y *El Criticón* (1651-1657), ambas de Baltasar Gracián. A dicha tradición hispánica se añade la labor posterior de Ramón y Cajal, cuyas aportaciones al conocimiento del sistema nervioso, a finales del siglo XVIII, lo han convertido en uno de los padres de la neurociencia moderna. Y sumamos dos obras más. Una muy anterior de Ramon Llull, *Ars Magna* (1308), valiosa y referencial tanto por su concepción potencial de la combinatoria, como por el “esfuerzo por realizar este mito de la humanidad: la máquina de inventar” (Costa, 2008:14) . Y otra más tardía, de Jaume Balmes: *El criterio* (1845) que no aborda específicamente la cuestión del *ingenio* pero sí se refiere a una fase crucial del proceso creativo como es la selección³.

Es en los inicios del siglo XIX cuando el Romanticismo introduce la idea de creación, entendida como capacidad humana para generar novedad artística. También es entonces cuando “se acuña cierto mito del creador, de la creación y de la creatividad” (García López 2006:44). Tanto el tejido teleológico como el romántico, “que de alguna manera se mantiene vivo o interesa mantener vivo” (ibíd.), confeccionan el envoltorio esotérico con el que aún hoy se presenta la creatividad. De la misma manera que algunos calificativos como locura, excentricidad e incluso patología acompañarán a la noción en lo sucesivo. Romo (1997:17) y posteriormente otros autores (Obradors, 2006; Runco y Bahleda, 1986; Sternberg, 1985) identifican todo este imaginario de leyendas y genios como *Teorías implícitas de la creatividad* (ver también¹⁰).

Llegados a finales de siglo XIX varias corrientes de pensamiento anticipan claramente la aparición tanto del concepto contemporáneo de *creatividad* como de su estudio específico.

En este contexto y de acuerdo con García López “la idea de creatividad va a experimentar un notable enriquecimiento y cierta transformación por parte del anarquismo” ya que este movimiento hace que el concepto desborde por primera vez el ámbito artístico a la vez que “deja de tener una dimensión individualista, de exclusividad y elitista, y empieza a hablarse de creatividad popular”. Gracias a los movimientos libertarios se incorpora “una componente revolucionaria que se expresa en la transformación del pasado y el presente con el objeto de crear nuevas perspectivas capaces de construir el futuro” (2006:44).

3. Como se verá más adelante, tanto la neurociencia y la combinatoria, como la capacidad de selección están relacionadas, por diferentes razones, con el estudio que aquí se presenta

3.1.2. Estudio científico de la creatividad

El estudio de la creatividad se ha organizado desde casi todos los flancos posibles, tantos que varios autores se deciden a recopilarlos (Veraldi e Veraldi, 1972; Taylor y Getzels, 1975; Landau, 1987; Taylor, 1988; Romo, 1997; Runco, 1996 y 2007; Velasco, 2007; Kahl et al., 2009) y a crear taxonomías que clasifiquen dichos abordajes (Magyari-Beck, 1990; Wehner et al., 1991; Kahl et al., 2009).

La revisión que sigue se estructura en torno a la investigación psicológica. Se ha elegido esta disciplina entendiendo que ha sido la que más esfuerzos ha empleado a “explicar y esclarecer el concepto de creatividad” (Torre, 2008:3); la que de manera más temprana se dedicó explícitamente por su estudio (Runco 2007:3); y la que se ha entrelazado con más frecuencia con el resto de disciplinas interesadas en ella. En concreto se toma como base la clasificación propuesta en 2005 por Sternberg, Lubart, Kaufman y Pretz (Sternberg et al. en adelante) que dispone ocho categorías. Estas han sido reordenadas en ajuste a una exposición diacrónica; se han completado con aproximaciones significativas que no quedaban reflejadas, posiblemente por ser ajenas a la psicología; y por último, se ha intentado enriquecerlas con hallazgos posteriores a 2005 y con referencias que atañen más específicamente al estudio que se conduce.

3.1.2.1 Aproximación psicodinámica

Señalan Sternberg et al. que “las escuelas psicológicas de principios de siglo XX, como el estructuralismo, funcionalismo o el conductismo, prácticamente no dedicaron esfuerzo alguno al estudio de la creatividad”. Los hallazgos de la Gestalt en este terreno apenas se limitan a un aspecto muy concreto, el *insight* o *iluminación* (2005:354) y como afirma Rozet “los propios adeptos de la psicología de la gestalt comprenden la insuficiencia de sus premisas” (1981:43). Así, la psicodinámica puede considerarse la primera aproximación teórica exhaustiva del siglo XX. Se alumbró a principio de siglo y tiene como progenitor a Sigmund Freud, quien entiende la creatividad como una “expresión de los deseos del inconsciente bajo un aspecto públicamente aceptable” (Sternberg et al 2005:353). Para fundamentar dicha proyección Freud estudió a fondo la vida de reconocidos creadores, una labor que se ejemplifica en su controvertida monografía sobre Leonardo da Vinci (1910/1992).

Nótese que las explicaciones freudianas no conceden autoría plena al sujeto consciente, este tendría una función canalizadora que de alguna manera concuerda con planteamientos teleológicos anteriores: “El artista no *crea* sino que en realidad reelabora una reminiscencia a menudo asociada a un acto onírico o a un recuerdo traumático.” (Sáez 2006:211). Cuando a mediados de los años 50 se revisan las teorías psicoanalíticas, autores como Hartmann o Kris otorgarán “menos importancia al papel del conflicto intrapsíquico y a la sublimación de impulsos instintivos en la creatividad” (Martínez Zaragoza, 2001:41) y más a la autonomía del *yo* para hacer uso de los propios procesos inconscientes o fantasías y emplearlos conscientemente en el proceso creativo. Kris (1952) denomina esta acción *Regresión adaptativa* y en 1958 Kubie señala el potencial creativo de la *preconsciencia*, el espacio entre consciencia e inconsciencia (citado por Martínez Zaragoza, 2001:57).

Tal como lo exponen Sternberg et al. (ibíd.) las aportaciones iniciales, cuya importancia no se reconoció hasta la década de los 70, son excepciones esporádicas. Además, las teorías psicodinámicas se basaban en estudios de caso, en análisis biográficos de eminencias creativas, una técnica criticada por las corrientes de pensamiento psicológico dominantes, que desde la observación empírica detectaban en ella varios errores: reconstruir procesos cognitivos, seleccionar subjetivamente a determinados autores o interpretar una realidad histórica alejada, cada uno de los

cuales desautorizaría las posibles conclusiones de dichos estudios.

Se añade al resumen de Sternberg et al. una reseña de las vanguardias artísticas que convivieron con el nacimiento de la psicodinámica. Sin afán de desentramar las posibles conexiones entre unas y otras, y de estas con los avances científicos, sí parecen muy destacables las aportaciones del surrealismo y su anticipación de formulaciones que posteriormente se han sistematizado o se han aplicado en técnicas de generación creativa y herramientas de medición. Tal como registran Rom y Sabaté (2006:70-71) al hilo de la relación vanguardias-publicidad, la cercanía entre los siguientes ítems es más que evidente: el *pensamiento no lógico* del dadaísmo y el *pensamiento lateral* de De Bono; la *escritura automática* de los surrealistas (a la que bien podrían añadirse sus *cadáveres exquisitos*) y el *brainstorming* de Osborn; las obras de Picabia y Duchamp con la *Sinéctica* de Gordon⁴.

3.1.2.2 Aproximación psicométrica

Las razones por las que el positivismo desautorizaba la metodología psicodinámica, no eran muy diferentes a las que debilitaban sus propios postulados. Cuando se trataba de analizar a eminencias creativas: ¿Cómo convencer a Albert Einstein para que se sometiera a pruebas de laboratorio? más difícil todavía: ¿Cómo resucitar a Miguel Ángel o a Leonardo da Vinci? Los estudios sobre inteligencia humana lidiaban con problemas similares y todos ellos parecieron encontrar la solución en la psicometría. El fulgor de cifras, datos, desviaciones, comportamientos estadísticos de este periodo es comparable al que vivió Europa durante el auge del determinismo a finales de S XVIII. Como entonces, reflejaba la voluntad de medida y control social, algo especialmente llamativo en EUA, donde se usaron para evaluar a los inmigrantes que querían entrar en el país, para reclutar a más de dos millones de soldados en la I Guerra mundial, para filtrar el acceso a puestos de trabajo y para ordenar el ámbito escolar. “De alguna manera, los tests sirvieron para clasificar y organizar en distintos ámbitos de la vida” a los norteamericanos (Navas, 1999:1-11). El *Test de inteligencia infantil* de William Stern (1912), el *Test de Matrices Progresivas* de Raven (1938) o la *Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos* (1939) preceden el giro que dará la investigación de la creatividad.

En este contexto Joy Paul Guilford (1950) dicta una conferencia en la American Psychological Association, reclamando la atención de la psicología hacia el tópico de la creatividad. Sternberg et al. destacan la perspicacia del autor al plantear que “la creatividad podía ser estudiada en asuntos cotidianos utilizando pruebas, lápiz y papel” (2005:354). Al solventar por una parte las dificultades implícitas en el acceso a eminencias creativas y satisfacer por otra las exigencias de la comunidad científica, esta propuesta tuvo buena acogida y se extendió.

Formalmente, las pruebas estaban basadas en *retos* que proponían la búsqueda de diferentes usos a un objeto mundano. El resultado de los tests arrojaba baremos y estos brindaban la posibilidad de comparar a las personas en función de su capacidad creativa. Es así como aparece por primera vez una posible medida de la creatividad a la que seguirán numerosos y diversos tanteos de evaluación.

4. Pensamiento lateral, Brainstorming y Sinéctica se detallan en Aproximaciones instrumentalistas (3.1.2.3). A la vez que ilustran el débil sustento teórico de dichas aproximaciones, la comparación manifiesta el potencial que contenían las propuestas vanguardistas: empleadas en un contexto de *entrenamiento creativo* han servido para aplicaciones que hoy, con mejor o peor fortuna, son cotidianas en todo el mundo. En este sentido es especialmente significativo el interés del surrealismo por la publicidad, André Breton (1924) escribía en el *Primer manifiesto surrealista* que había buscado: “una aplicación de la poesía a la publicidad (aseguraba que todo terminaría, no con la culminación de un hermoso libro, sino con la de una bella frase de reclamo en pro del infierno o del cielo)”, lo que posteriormente se ha conocido como eslogan o *claim* (ver Abril, 2004)

El trabajo de Guilford sustentó el de Torrance, que a su vez resultó en los *Torrance Tests of Creativity* (1966 y 1974) —TTC en adelante—. Los TTC se encuentran entre los más utilizados y “consisten en diversas tareas verbales y figurativas relativamente sencillas” que “pueden dar puntuaciones en fluidez (número total de respuestas relevantes), flexibilidad (número de categorías diferentes de respuestas relevantes), originalidad (la rareza estadística de las respuestas) y elaboración (cantidad de detalle en las respuestas)” (Sternberg et al. 2005:354).

Por razones que se expondrán en el apartado destinado a la evaluación de la creatividad, la investigación psicométrica tiene numerosos detractores que ponen en duda las técnicas de medición y el criterio en la valoración de resultados. Sin embargo, es una de las perspectivas vigentes: los tests de creatividad e inteligencia siguen empleándose para fines científicos, laborales o escolares, ya sea en sus versiones iniciales, actualizadas o por medio de pruebas recientemente diseñadas (ver Silva, 2008).

3.1.2.3 Aproximación instrumentalista

Como se ha visto, los movimientos libertarios abogaron por el apoderamiento social de la creatividad. Entendida como un acto de liberación esta consigna mutó bajo distintas máximas políticas, impregnó las protestas en mayo de 1968 e incluso se usó como argumento occidental contrapuesto a la supuesta falta de libertad imperante en el bloque comunista. Simultáneamente las investigaciones psicológicas ampliaron la acotación artística que aún conservaba la actividad creativa y esta se empezó a observar en las acciones más mundanas, incluidas las comerciales. Así diseño y publicidad muestran públicamente el matrimonio entre creatividad e industria mientras “la emergente contracultura de aquella época asocia la idea de transgresión [creativa] a lo lúdico” (Sáez, 2006: 212), el uso de estupefacientes extiende un nuevo modo de creación y de experiencia en la interpretación.

De acuerdo con Sáez se produce también un cambio metafórico en la interpretación social del cerebro. Ahora es comparable a un *hardware*, fisiológico y determinado genéticamente, más un *software*, modificable culturalmente. “La creatividad entendida como un componente de la racionalidad instrumental susceptible de ser mercantilizada trasciende absolutamente las expectativas de esa época” (ibíd.).⁵

Todas estas transformaciones ayudan a comprender las obras y los autores que Sternberg et al. (2005) agrupan dentro de *Pragmática* (a fin de evitar confusiones terminológicas aquí se reemplaza por el término *Instrumentalista*). En este grupo se engloban los enfoques que anteponen el desarrollo de la creatividad a su comprensión. Su frecuente falta de rigor teórico y empírico presenta el riesgo de reducir la función creativa a su expresión en herramientas prácticas, cuando no abiertamente comerciales, y de restar importancia a un tratamiento científico de la creatividad (ibíd.:353).

A continuación se detallan algunos ejemplos de este enfoque que destacan bien por su amplia divulgación o bien por que se han convertido en referenciales para diversas disciplinas:

a) Brainstorming (conocido también en español como *lluvia/torbellino/tormenta de ideas*): gestado por Alex F. Osborn en los años 40 y difundido mundialmente por el *bestseller* del mismo

5. Sáez propone una serie de metáforas anteriores que son igualmente interesantes si se relacionan con el recorrido que hemos trazado: “mucho antes la mente había sido un mecanismo de precisión —Descartes—, después una máquina de vapor con su correspondiente válvula de escape —Freud—” (2006:212)

autor *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (1960). Cincuenta años después se utiliza en muchos ámbitos para los que no se diseñó (educación, participación social, diagnóstico clínico) y ha derivado en variaciones y adaptaciones como el *Stop and go* o la *Secuenciación*.

b) Sinéctica: Técnica creada por William J.J. Gordon en 1961 para la mejora en ámbitos industriales. El autor estudió los procesos que seguían creadores que consideraba insignes, analizó sus biografías y realizó seguimientos *in situ* durante el trabajo creativo, todo a fin de identificar el proceso y poder reproducirlo. Enlaza muy directamente con las teorías psicodinámicas, afirma que el subconsciente: “es el gran almacén, el archivo donde se encuentran las soluciones más novedosas” (Marín, 1991:317) y para sacar partido de ellas desde un estado consciente propone recurrir “a dos estrategias fundamentales: convertir lo extraño en familiar, en algo conocido, y convertir lo conocido en extraño, en sorprendente” (ibíd.)

c) Propuestas de Edward De Bono: Este autor publicó en 1967 *The use of lateral thinking* donde expone la idea de *pensamiento lateral*, un concepto que pude sintetizarse como la apertura a soluciones no ortodoxas⁶. A aquél han seguido más de cincuenta títulos; manuales y métodos en los que recoge técnicas, pseudoteorías y métodos (*Po y 6 sombreros para pensar*, entre otros). Quizá se trate del ejemplo más ilustrativo dentro de este grupo ya que ha convertido sus ideas en una especie de doctrina vital que se difunde por todo el mundo a través de programas e instituciones propias como los *Clubs del Pensamiento*, la *Fundación de Bono* o el *Centro para el Nuevo Pensamiento*.

3.1.2.4 Aproximación cognitivista

Según Obradors “cabe establecer una distinción entre el cognitivismo clásico o estructural —que se corresponde básicamente a la obra de Piaget— y el cognitivismo que podríamos denominar funcional, dedicado al procesamiento de la información” (2007:116) Dado que el primero no se refiere específicamente a la creatividad, el texto se ceñirá al segundo.

Autores significativos de ambas corrientes como el propio Piaget o Chomsky comparten con Freud que “los aspectos más importantes de la mente se encuentran debajo de la superficie” y que “no es posible resolver los misterios del pensamiento limitándose a describir palabras o conductas manifiestas” (Gardner 1982:45). No obstante, su aproximación es mucho más racional que la psicodinámica, el cognitivismo intenta comprender las representaciones mentales subyacentes al pensamiento creativo (Sternberg et al., ibíd.:356) y, en la medida en que entiende la creatividad como un proceso cognitivo, propone investigarla prolongando los estudios sobre la inteligencia y sus operaciones básicas, necesarias para la creatividad.

Entre 1980 y 1990, Weisberg y Perkins plasman con precisión dicho enfoque en sus obras. En ellas exponen, por ejemplo, cómo “la creatividad implica esencialmente procesos cognitivos ordinarios que resultan en productos extraordinarios” (Sternberg et al. 2005:356). Así, transformaciones analógicas aplicadas a un conocimiento previamente almacenado en la memoria serían los que conducen al hallazgo creativo. En este supuesto la impronta creativa sería deudora de una preparación y pericia previas, como señala Marín “la innovación tiene lugar a partir de un aprendizaje anterior” ya sea propio o tomado de avances ajenos (1995:64).

Dado que el procesamiento y la combinación de información son asuntos de igual centralidad

6. Costa atribuye la concepción original a Paul Souriau, quien a principios de siglo XX «propuso el “pensamiento marginal”. La misma idea con otro nombre: “Para pensar diferentemente hay que pensar al margen”» (2008:16)

para la computación, es sencillo entender que el enfoque cognitivista haya visto en la inteligencia artificial una oportunidad de experimentación. El propósito del paralelismo es “producir pensamiento creativo en un ordenador de manera que simule lo que hacen las personas” a través de programas “basados en la heurística⁷ para dar con bloques de datos o conceptos y establecer relaciones ocultas con las variables introducidas” (Sternberg et al. 2005:357). En el campo de la computación destaca la labor de Boden durante las décadas de los 80 y 90, tanto por sus recopilaciones retrospectivas como por sus aportaciones a la especialidad.

Simultánea y complementariamente, el cognitivismo ahonda en el estudio de sujetos humanos: Mc Allister en 1980 (citado por Obradors, 2007:118) es el precursor de lo que Finke, Ward y Smith proponen en 1992 como *Geneplore Model* (de *generate+explore*) según el cual el pensamiento creativo alternaría una fase generativa en la que “el individuo construye representaciones mentales que tienen propiedades para promover descubrimientos creativos” con una fase exploratoria en la que “se usan estas propiedades para ofrecer ideas creativas” (Sternberg et al. 2005:356). La investigación se basa aquí en pruebas que, a diferencia de los tests psicométricos, estimulan y observan operaciones mentales específicas como la transferencia analógica, la síntesis, la transformación o la reducción de categorías (ibíd.:356-357).

Los planteamientos expuestos marcan una diferencia fundamental entre esta óptica y el resto. Tomando la terminología de Landau (1987) el proceso creativo se entiende hasta este momento como una vía de *acceso inspirado* hacia la creación que transita por fases conscientes y subconscientes, y se empareja con métodos generativos no plenamente descifrables ni por el propio sujeto que los emplea: los métodos de *caja negra* (Jones, 1981, citado por Ruiz Collantes 2000:20). En cambio el cognitivismo propone un *acceso organizado*, exclusivamente consciente, y métodos de producción de *caja transparente* (ibíd.), plenamente accesibles y descifrables.

Como explica Obradors (2007:118) el ser humano, al igual que el ordenador, emplearía simultáneamente diferentes *esquemas* para resolver problemas. Por ejemplo, desde una óptica generativista (incluida también en este grupo) el proceso creativo se entiende como el empleo de una serie de *reglas* para transformar el *estado inicial* de una cuestión en un *estado final* deseado. En este sentido Ruiz Collantes (2000) propone un programa de ideación dentro del campo de la creatividad publicitaria que infiere dichas reglas de los resultados —estados finales—. Como se expondrá, la equiparación del acto creativo a la resolución de problemas enlaza estrechamente con premisas básicas del presente estudio.

3.1.2.5 Aproximación sociológica

Glaveanu (2010) agrupa las teorías de la creatividad en tres grandes conjuntos, según el sujeto de estudio que eligen. El primer conjunto, denominado *He (Él)*, englobaría las visiones ya descritas en las que la creatividad parece reservarse a figuras referenciales o eminentes, dignas de estudio por su exclusividad o excepcionalidad: misticismo, protocreatividad, conductismo, facciones de la psicodinámica y psicometría. En el segundo grupo incluye las perspectivas del *I (Yo)*, aquellas, también tratadas, en las que el sujeto se empodera de capacidad creativa: resto de facciones de la psicodinámica y psicometría, instrumentalismo y cognitivismo. En tercer y último lugar menciona las teorías de las que da cuenta este apartado y que se agrupan en torno al *We (Nosotros)*: las que entienden la creatividad como un “proceso que se estimula de transacciones entre uno mismo y los

7. Se emplea la acepción informática del término. Un ejemplo sencillo de su significado en inteligencia artificial son los programas antivirus diseñados para filtrar correo electrónico: emplean varias reglas para identificar un correo como *spam*. Usadas de forma independiente provocarían errores de clasificación pero integradas ofrecen una solución fiable.

otros, entre uno mismo y el entorno” (Stein 1975, citado por Glaveanu ibíd.:83).

En la clasificación de Sternberg et al. (2005) que se está usando como hilo conductor, los autores se refieren a *Aproximaciones desde la Sociopersonalidad y la Sociocognición*, a ambas se ha decidido añadir la *Sociointeracción*, por considerarla igualmente significativa.

a) Sociopersonalidad

Se desarrolla en paralelo al cognitivismo y “se centra en variables de la personalidad, de la motivación y el entorno sociocultural” (Sternberg et al. 358), en psicología entronca con la *Teoría de los rasgos* (ver Allport, 1955 y Eynseck, 1967).

Se ha publicado un abundante número de estudios sobre la identificación y definición de características atribuibles a las personas más proclives a la creatividad⁸, entre ellos destacan los de Amabile (1983, 1989, 1996). Alguno de los rasgos característicos identificados son: “independencia de juicio, autoestima, atracción por la complejidad, orientación estética, apertura a la experiencia y facilidad para la asunción de riesgos” (Sternberg et al., ibíd.). En contraposición a la asociación creatividad/valores positivos se encuentran los también numerosos estudios que la asocian con patologías y alteraciones mentales (Martínez Zaragoza, 2001 y, citados por Sternberg et al (ibíd.): Kaufman, 2001; Kaufman y Baer, 2002; Ludwing, 1995).

La sociopersonalidad se interesa asimismo por cuestiones motivacionales del individuo creativo, de índole *intrínseca* o *extrínseca* y en muchos casos relacionadas con su entorno: necesidad de ordenarlo, de mejorarlo, de obtener reconocimiento, etc. (ver Amabile, 1988 y 1998; Martínez Zaragoza, 2001 y Pág. 172)

b) Sociocognición

Los tratados que pertenecen a este grupo abren su campo a consideraciones culturales, históricas y circunstanciales para relacionarlas con el constructo creativo. A través de este prisma, la existencia o no de una determinada coyuntura o *zeitgeist*⁹ como “la diversidad cultural, la guerra, la posibilidad de acceder a modelos referenciales” (patrones de conducta, de trabajo, de comportamiento, etc.), “de acceder a medios (tales como el soporte financiero) o el número de competidores en un dominio” irían ligadas a importantes variaciones estadísticas en la producción creativa (Simonton, 1984,1988a,1994,1999. Citado por Sternberg et al., ibíd.). Del mismo modo “comparaciones de un mismo dominio en diferentes culturas, así como estudios antropológicos de caso han demostrado variaciones en la expresión creativa. Es más, han demostrado que las culturas se diferencian simplemente en la medida en que otorgan mayor o menor valor a la iniciativa creativa” (ibíd.).

En este apartado se encuadran algunos planteamientos de Csikszentmihalyi que nos serán útiles para comprender cómo interactúan Creatividad, Evaluación, Docencia y Publicidad. Tomemos el

8. Es una buena muestra de cómo las investigaciones sobre creatividad se aíslan entre sí y acaban produciendo múltiples terminologías que designan conceptos sumamente similares. También apunta a que “sólo desde la integración de perspectivas dispares puede nacer una disciplina coherente de la creatología” (Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck, 1991:270)

9. Del alemán, etimológicamente *zeit*, tiempo y *geist*, espíritu. Así, podría traducirse como *espíritu del tiempo* o *de la época* (Diccionario de las lenguas española y alemana, 5ª Edición, Herder). Un concepto que llamó la atención del romanticismo, que trataron Hegel (1807), Goethe (1827) y que posteriormente se ha considerado en clave creativa (ver Feldman, 1994; Boring, 1955)

ejemplo que expone el propio autor:

“Quizá ser creativo sea más parecido a verse envuelto en un accidente de automóvil. Hay algunos rasgos que aumentan la probabilidad de tener un accidente —ser joven y varón, por ejemplo—, pero habitualmente no podemos explicar los accidentes de coche basándonos únicamente en las características del conductor. Hay demasiadas variables distintas que intervienen: el estado de la carretera, el otro conductor, la situación del tráfico, la meteorología, etcétera. Los accidentes, como la creatividad, son propiedades de los sistemas más que de los individuos” (1996:66).

El sistema explicativo de la creatividad (o más bien de que la *posibilidad* de creatividad) que propone Csikszentmihalyi consta de tres componentes principales (ibíd.:46). El primero es *el campo*, un espacio cultural delimitado por “una serie de reglas y procedimientos simbólicos” más o menos vasto (por ejemplo, mayor en las Ciencias Naturales que en la Física Médica de la desfibrilación). El segundo es *el ámbito*, integrado por “los individuos que actúan como guardianes de las puertas que dan acceso al campo”, cuya función es determinar si se debe dar entrada o no a una determinada novedad (para seguir con el ejemplo anterior podrían ejercer de guardianes un catedrático en Física o las publicaciones científicas especializadas). Y el tercer componente, *la persona* (el individuo creativo). En este supuesto la creatividad articularía a una *persona* que usa los símbolos de un *campo* determinado para proponer una novedad que es o no aceptada por el *ámbito*.

Según la misma lógica estructural, la *Teoría de la musa mecánica* propuesta por Martindale (1990) asume que la creatividad es predecible y que ocurre en dos procesos complementarios: uno que incluye “la exploración de estilos, cambiando las reglas y la estructura del dominio¹⁰” (Runco, 2007:232), y un segundo en el que “se agotan las oportunidades estilísticas y aparece la necesidad de cambiar el contenido” (ibíd.).

Los planteamientos de tipo ecológico y sistémico —como los de Gardner (1988), Ford (1996) o los que se acaban de mencionar— aportan una serie de mejoras en la investigación: contextualizan y ayudan a comprender cómo tiene lugar la creatividad; “están mejor equipados para investigar tanto la creatividad histórica” (estudio de creativos insignes, *He*) “como la cotidiana” (estudios del *I*); y desde un punto de vista práctico “abren un nuevo mundo de oportunidades para influir en el comportamiento creativo” (Glaveanu, 2010:84) que ya no dependería tan directamente de “habilidades innatas o rasgos de personalidad” (Amabile, 1996. Citada por Glaveanu, ibíd.). En contraposición a este último argumento encontramos la postura de Runco (1999) que en la contextualización del acto creativo ve una importante distorsión y una inhibición de su esencia transformadora.

Otra aproximación, bastante más expeditiva, afirma que “el fenómeno de la creatividad podría sobrevivir a los peores excesos de la humanidad (holocausto nuclear) y prosperar en la ausencia de personalidad humana (evolución básica). De aquí que el largo y tortuoso camino de la investigación en creatividad haya terminado por conducirla a la puerta en que está escrito «psicología social»” (Heinzen, 1995:417 y 1994). Esta explicación da cuenta de las limitaciones científicas que tiene la tendencia a “asignar la causa del comportamiento a las personas más que a las situaciones”: se estaría accediendo erróneamente al estudio de un fenómeno que en realidad “no nos necesita. Nosotros [We] necesitamos la creatividad” (ibíd.). Un planteamiento que alcanza rápidamente el ámbito de la ética ya que si la creatividad es algo que nos sobrepasa, no le afecta nuestro parecer sobre ella, sobre su proceso ni sobre su resultado; ocurre y es independientemente de nuestro juicio (Kasof, 1995).

10. *Dominio* entendido como sinónimo de *campo*, tal como lo define Csikszentmihalyi

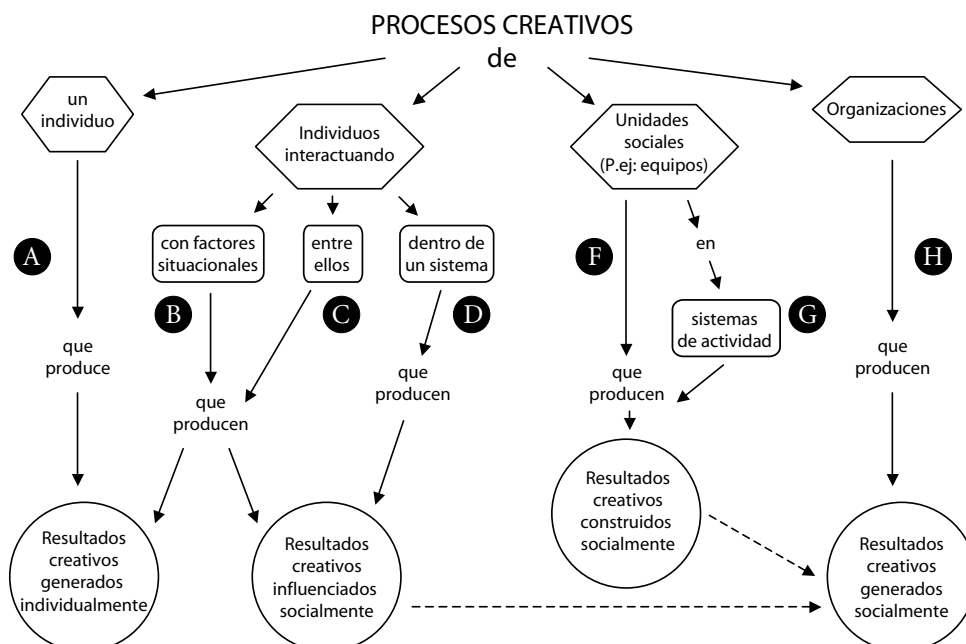
En términos sociales el par responsabilidad/creatividad, asociado al empoderamiento post-teológico, expande su dimensión y se amplía a ética/creatividad. La escéptica visión de Kasof y Heinzen sobre este particular se debe completar con formulaciones implícitas y explícitas desde la psicología de la creatividad (Guilford, 1950; Torrance, 1966, 1974; Amabile, 1990; Gardner, 2007; Csikszentmihalyi, 2007; Mumford et al., 2010), y desde otras disciplinas como la pedagogía (Vygotsky, 1925, 1934a, 1934b; Marina, 2010); la filosofía (Cornell, 1992; Marina, 1995; Vigo, 2003); la sociología (Weber, 1919; Llobet, 2006; Villasante, 2006) o la deontología (Bishop, 1949; Quinn, 1963; Aznar, 2005; De la Cuesta, 2005).

c) Sociointeracción

En su retrospectiva sobre sociocreatividad Watson (2007:419-420) identifica otras líneas de investigación que indagan en la influencia grupo/individuo y que generalmente enclavan su estudio en entornos laborales: relaciones personales y cooperativas (Madjar, 2005; Perry-Smith, 2006), interacción en múltiples dominios sociales (Ford, 1996), factores organizacionales que afectan al comportamiento (Amabile, 1988, 1996; Sousa, 2002) o convivencia con redes sociales (Perry-Smith y Shalley, 2003).

Por otra parte, Glaveanu data a principios del siglo XXI la emergencia de una *psicología cultural de la creatividad*. A diferencia de las demás perspectivas descritas no pone en relación *sujeto y contexto*, afirma “que no hay relación entre ambos, es más, que estos dos «segmentos» no están aislados sino que son elementos que se *co-constituyen* mutuamente” (2010:84). Se contrapone a la postura cognitivista, que intenta dar una explicación universal a los procesos del pensamiento, y en palabras de Shweder (1990:1), estudia cómo “las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psique humana”. Hablaríamos en este caso de transacciones que construyen un mundo simbólico (Zittoun, 2007; Valsiner & Rosa, 2007. Citados por Glaveanu, 2010: 85). Es casi obvio apuntar que esta propuesta entronca con la literatura semiótica más elemental, aunque el autor no haga ninguna referencia a ella. Sea como sea, la psicología cultural de la creatividad se ubicaría en la zona G del siguiente cuadro:

Figura 5. (Watson 2007:428)
Sujetos, sistemas, influencias y distintos resultados de los procesos creativos



Según el sujeto al que dedican su estudio las perspectivas vistas hasta ahora podrían ubicarse en la figura 4 como sigue:

- A - protocreatividad, psicodinámica, psicometría, cognitivismo, utilitarismo
- B - cognitivismo, utilitarismo, sociopersonalidad
- C - cognitivismo, utilitarismo, sociopersonalidad, sociocognición
- D - cognitivismo, utilitarismo, sociopersonalidad, sociocognición, sociointeracción
- E - utilitarismo, sociocognición, sociointeracción
- F - utilitarismo, sociocognición, sociointeracción
- G - sociointeracción

3.1.2.6 Aproximación evolucionista

Apuntada por Campbell (1960) y retomada por diferentes investigadores a finales de siglo XX, esta aproximación entiende que “el mismo tipo de mecanismos aplicados al estudio de los organismos podría aplicarse al estudio de las ideas” (Sternberg et al., 2005:359). En consonancia con los preceptos darwinianos, Campbell condicionaba el pensamiento creativo a la activación de dos mecanismos: uno capaz de producir variaciones amplias y frecuentes (un flujo de ideas inductivo basado en el ensayo/error) y otro con función crítica que aporta criterio para seleccionar. El primero de los mecanismos (conocido por *variación a ciegas*) responde a la necesidad que tiene la persona creativa de poblar al máximo su *mundo de ideas* con la seguridad de que entre ellas existirá un tanto por ciento relativamente constante de aciertos. El segundo de los mecanismos (*retención selectiva*) se activa en el dominio en el cual trabaja dicha persona, es este dominio el que “o retiene la idea para el futuro o la deja morir” (ibíd.).

La posterior obra de Simonton (1995, 1998a, 1999) y Cziko (1998) se basa en los mismos preceptos que la de Campbell. Y a todas ellas, Sternberg (1997, 2003) y Perkins (1998) contraponen que los creativos eminentes, como buenos conocedores de su dominio, no tienen precisamente más ideas sino mejores ideas, y por tanto con mayor probabilidad de ser retenidas. La cuestión, en esencia, apunta a debates muy anteriores sobre el papel del pensamiento convergente y divergente o sobre la ubicación del *insight* durante el proceso creativo¹¹.

3.1.2.7 Aproximación fisiológica

Las investigaciones en neurociencia cognitiva se han acercado a la creatividad sumando el estudio biológico del cerebro humano a los estudios psicológicos. Como indica Soriano (2007) el interés por la investigación del cerebro humano es casi tan antiguo como la ciencia misma¹² pero la disciplina encuentra sus antecedentes más notables en trabajos específicos como los de Galvani (1791) o los ya citados de Ramón y Cajal (1889). Progresó gracias a la interdisciplinariedad, paralelamente a los avances en química, farmacología, patología del sistema nervioso y psicología.

11. El pensamiento divergente tiene como función expandir conceptos desde un punto de partida (habitualmente en busca del mayor número de variantes posible) y el divergente sintetizar o asociar en nuevos conceptos. Su importancia durante el proceso creativo, el momento en que se activa uno u otro, con qué objetivo cuántas veces y en qué orden son algunos de los temas de debate desde que Guilford (1950) propusiera su diferenciación.

El término *insight*, que como se ha visto introdujo la Gestalt, designa el momento en que se produce la *iluminación* creativa, conocido también como *eureka* o *¡Ajá!* y su existencia estaría incluso en duda para algunos postulados cognitivistas

12. En el siglo XVII las especulaciones de René Descartes “sobre el papel de la mente y el cerebro en el control de la conducta nos proporcionan un buen punto de partida en la historia de la moderna Psicología fisiológica.” (Soriano, 2007:17)

Desde finales del S XX, mediante técnicas como la resonancia magnética funcional, se facilita el trabajo de laboratorio que permite identificar qué zonas del cerebro están implicadas en las operaciones que este realiza. Así también es posible deducir cómo, cuándo y dónde tienen lugar muchas de las tareas mentales.

Las implicaciones de estos descubrimientos podrían tener un efecto importante en los estudios sobre creatividad. A corte de ejemplo, Dietrich entiende que las conclusiones de la neurociencia deberían “despejar el terreno de perniciosas trazas fósiles que pertenecen a una era ya pasada” (2007; 2010). Basándose en el análisis de diversas premisas, concreta cuatro desmitificaciones:

1. La creatividad no reside en el pensamiento divergente. Tal como indica el autor (ibíd. 2007:23) esto sólo confirmaría algo que se explica desde mediados del siglo pasado (ver por ejemplo Guilford, 1967). La activación de procesos divergentes y convergentes durante la actividad creativa queda demostrada por la neurociencia

2. El hemisferio derecho del cerebro no es el responsable de la creatividad. “Los psicólogos reconocen hoy que esto, también, es una falacia” (ibíd.) y en la misma línea que Whitman et al. (2010), Dietrich (2007;2010) ratifica que existe una estrecha colaboración del hemisferio izquierdo y derecho durante el proceso creativo

3. La creatividad ocurre tanto en un estado de *atención desenfocada* como *enfocada*¹³. Uno u otro estado no definen el fenómeno creativo, sólo tendrían mayor o menor relevancia en función del “*tipo de proceso creativo*” en curso (Dietrich, 2007:26)

4. Los estados alterados de conciencia¹⁴ no facilitan el proceso creativo. De nuevo: “no tienen un vínculo con la creatividad; se vinculan a tipos específicos de creatividad”(ibíd.)

El argumento que subyace es que la creatividad no puede abordarse científicamente como un ente genérico (su caracterización sería siempre incompleta) sino como un fenómeno específico en el que deben considerarse tanto las particularidades propias de cada estudio como el multifacético constructo que activa cualquier proceso creativo: “no existe una estructura cerebral específica, ni un proceso unitario, ni ningún interruptor mágico que encienda la proverbial bombilla” (ibíd.:24).

Los estudios neurocientíficos sobre creatividad “han aportado un conocimiento y potencial de predicción sobre el funcionamiento de la mente que no tiene precedentes” (ibíd.:27). Seguramente debido a ello y a su proceder empírico reclaman la atención del marketing y de sectores como el publicitario que podrían verificar los efectos sobre receptor o consumidor. Así, conocer el comportamiento del cerebro ante determinados estímulos, en la toma de decisiones o en el recuerdo de marca justificaría la necesidad de aplicar “un modelo publicitario en base al cerebro humano.” (Coburn, 1999: 47)

13. Tal como indica Martínez Zaragoza, la distinción entre ambas se ha usado a menudo desde que Mendelsohn y Griswold (1964) y Mendelsohn (1976) afirmaron “que las diferencias individuales en el enfoque o concentración de la atención son la causa de las diferencias en creatividad”(2001:75). Una atención desenfocada, en oposición a la enfocada, se caracterizaría por una mayor amplitud *atencional* y sumaría más ítems (internos y externos) a la recepción de información

14. Bajo esta denominación se incluyen estados como el de vigilia del sueño, divagación, meditación o sobreexcitación, aquellos inducidos por estupefacientes e incluso los relacionados con patologías como los trastornos bipolares, autismo o esquizofrenia. Sobre estos últimos, además de la concepción popular que podríamos resumir como *mito del genio loco*, existen numerosos estudios que ahondan en su posible relación con la capacidad creativa de los individuos (ver Simon 1977; González de Rivera, 1978; Holt et al. 2004; Silvia y Kaufman, 2010)

Por otra parte la neurociencia cognitiva se ha utilizado para corroborar perspectivas teóricas y en la medida en que “los estudios empíricos a menudo se refieren sólo a los resultados previos del mismo subdominio” (Dietrich 2010:845) han alentado la ramificación de pareceres y la fragmentación que caracteriza el estudio de la creatividad (ver, por ejemplo, Miller, 2007).

3.1.3 Confluencia disciplinaria

Como indican Sternberg et al. (2005:359-360) desde finales de siglo XX se aboga por la confluencia entre las diferentes perspectivas. A la hipótesis de que “para que ocurra la creatividad es necesaria la convergencia de múltiples componentes” se adscriben numerosas obras (ibíd.): Amabile 1983; Csikszentmihalyi, 1988; Gardner, 1993; Gruber y Wallace, 1999; Lubart et al., 2003; Mumford y Gustafson, 1988; Perkins, 1981; Simonton, 1988a; Sternberg 1985; y Weisberg, 1993. Una tendencia que perdura en el siglo XXI, a juzgar por obras más recientes que no constan en la enumeración: Torre, 2008; Runco, 2009; Simonton, 2009; Arden et al., 2010; Kim, 2010; o Montuori, 2011.

Entender la creatividad desde la confluencia y definirla como un sistema implica la necesidad de articular diferentes acercamientos en busca de su comprensión. Así, en el caso de Csikszentmihalyi (1996) la teoría de los rasgos confluye con la ecológica y con el estudio de eminencias; la carrera de Frank Barron transita desde la psicometría hasta una concepción también ecológica de la creatividad (Richards, 2006); Glaveanu admite que las disciplinas que agrupaba en los paradigmas *He, I y We* “se entrelazan en el panorama científico actual” (2010:80); y Martindale, Locher y Petrov (2007) trazan un interesante recorrido por la biología, las teorías evolucionistas sobre el cambio socio-cultural, los procesos neurocognitivos y la relación entre la transmisión genética de desordenes mentales y la creatividad.

Esta tendencia conjunta hacia la interdisciplina se explica por el acuerdo de los diferentes acercamientos en tres premisas:

3.1.3.1 Inconveniencia de la fragmentación y el aislamiento disciplinario

En el recorrido teórico que se ha expuesto es manifiesta la parcelación de diferentes perspectivas que, además, se encuentran aisladas entre sí (Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck, 1991:270). Tal vez porque la mayoría tiene un carácter científico inferior a los setenta años, los avances en sus planteamientos iniciales apenas confirman el débil sustento que las originó. Avance retroalimentado en el que, siguiendo el símil de Eysenck (1985:13) “se daría el fenómeno de la ‘conejera’ psicológica: existen muchos conejos (teorías) pero todos comparten la llamativa cualidad de parecerse notablemente entre sí” (citado por Martínez Zaragoza, 2001:3). Dado el escaso progreso en las diferentes parcelas, la cooperación parece una alternativa conveniente.

3.1.3.2 Complejidad del fenómeno

Quizá las dificultades que encuentra cada perspectiva tengan un motivo común. Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck cierran un estudio retrospectivo sobre la investigación en creatividad con otro símil zoológico:

“Como en la fábula de los ciegos y el elefante, tocamos diferentes partes del mismo animal y por ellas obtenemos imágenes distorsionadas del conjunto: «El elefante es como una serpiente» dice el que sólo sostiene su cola; «El elefante es como una pared» dice el que sólo palpa su costado.” (1991:270)¹⁵

Es paradójico que el aislamiento disciplinario conduzca a un consenso científico sobre el tópico de estudio: la creatividad se entiende desde principios de siglo XXI como un constructo multifacético y complejo, del cual se distinguen tanto dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional como variables contextuales que interfieren en su desarrollo y manifestación (Runco y Sakamoto, 1999; Amabile, 2001; Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2004).

El giro propuesto por Dietrich es reemplazar el estudio, delimitado hasta ahora en parcelas interpretativas, por un estudio de fragmentos específicos e interdisciplinar que apunte a alcanzar el conocimiento completo. Tal como se procede por ejemplo al abordar la inteligencia: para los investigadores de esta especialidad el objetivo no es “el mecanismo neuronal del pensamiento; las investigaciones se centran en la atención, el trabajo de la memoria o la percepción” (2010:845). Identificar cuántos segmentos y subsegmentos constituyen el todo que denominamos creatividad para descubrir después cómo interactúan entre ellos.

3.1.3.3 Variedad de expresiones

Un tercer consenso se da en la asunción de que “la creatividad puede ser de múltiples tipos” (Sternberg et al., 2005:364). Simonton ha agrupado las investigaciones dentro de categorías que van del extremo de las ciencias *blandas* al de las ciencias *duras*. En este espectro clasifica los tipos de creatividad, que pueden convivir incluso dentro de una misma área específica: “desde la que es lógica, objetiva, formal y convencional hasta la que es intuitiva, subjetiva, emocional e individualista” (2009:447). Al hilo de esta clasificación Runco argumenta que la creatividad puede ser “científica (como en el caso de Einstein), visual y emocional (como en el caso de Picasso) o incluso cotidiana” (2009:463).

Dietrich llega a una conclusión muy semejante desde la óptica neurocognitiva:

“Es difícil creer que el comportamiento creativo en todas sus manifestaciones, desde conducir movimientos de danza exquisitamente coreografiados, hasta el descubrimiento científico, pasando por la construcción de poemas y la capacidad de generar ideas ingeniosas sobre qué hacer con un ladrillo, implique un set común de áreas cerebrales o dependa de un repertorio limitado de procesos mentales.” (Dietrich 2010:845)¹⁶

Desde otro prisma y a finales de S XX, varios trabajos distinguieron entre *c-creatividad* y *C-creatividad*. Kaufman y Beghetto (2009) incrementan la distinción hasta 4 tipos, en función

15. La parábola de los seis sabios ciegos y el elefante fue anteriormente reelaborada por Frömm (1956/1998:194) para explicar el relativismo, según esta perspectiva la verdad o la certeza (sobre la creatividad en este caso) sería tan compleja que ningún acercamiento humano podría alcanzarla y aunque las interpretaciones sean aparentemente diferentes o incluso opuestas formarían parte de ella. Mosterín (2007:72) la atribuye originariamente a comunidades jainas y budistas del siglo III y VI a.c. respectivamente

16. Los ejemplos del autor aluden implícitamente a diferentes técnicas e investigaciones que han intentado explicar o evaluar el comportamiento creativo. Respectivamente alude al estudio de artistas, al de eminencias, a las simulaciones por computadora y a los tests psicométricos.

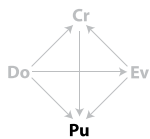
de su trascendencia y utilidad. Para ellos la *c* es la cotidiana o *everyday creativity*; la *mini-c* “la inherente al proceso de aprendizaje”; la *Pro-c* la que conduce y representa la experiencia profesional en cualquier área creativa”; y la *C* la “reservada a las eminencias” (2009:1). Desde una aproximación más heurística Doyle (2011) identifica hasta 15 tipos diferentes según:

1. La magnitud de reconocimiento del producto
2. El grado en que se ha transformado una estructura
3. El grado de organización dentro del dominio de un episodio
4. La variedad de dominios en la red de proyectos
5. La contribución del episodio de dominio a la identidad
6. El grado en el que está intrínsecamente motivado el episodio
7. La estructura de la representación inicial del proyecto
8. La duración del episodio creativo
9. El número de subproyectos
10. La complejidad de la integración
11. La duración del período de preparación inicial
12. El número de ciclos de reflexión y de flujo
13. El número de co-creadores
14. La distribución de la responsabilidad en la co-creación
15. El grado de diferenciación de roles entre los co-creadores

Calificar la creatividad de polimórfica no es algo nuevo (ver Guilford, 1950; Eisner, 1966 y Gardner 1983), sí lo es que se haya extendido el consenso y en este caso es relevante por la sintonía entre dicha diferenciación y la necesidad, también detectada, de comprender primero sus diferentes expresiones para destilar después el fenómeno esencial.

En cuanto al acuerdo de confluencia, como tal, es fácil de asumir: hay que avanzar hacia un panorama de menor aislamiento disciplinario a sabiendas de que el objeto de estudio es complejo y multiforme. Se trata pues de un cambio epistemológico que no produce descubrimiento sobre la creatividad, propone un nuevo camino que conduzca a producirlo. Este sería el avance en realidad, y los debates de las últimas décadas son igualmente procedimentales: encontrar la manera de coordinar los trabajos, de categorizar o elegir las disciplinas que pueden confluir, y reflexionar sobre las implicaciones de seguir trabajando habiendo asumido la complejidad del tópico que se investiga.

3.2. Publicidad



La práctica publicitaria tiene una naturaleza expansiva. Esto explica que conforme ha ampliado su radio de acción e influencia hayan ido caducando los intentos por caracterizarla. Caro nos habla de siete episodios diacrónicos a los que se ajustan otras tantas definiciones (2007:59-69):

a) Vehículo para elevar noticias privadas a la escena pública. Concepción acorde con el sentido casi etimológico del término: *hacer público* o *dar publicidad*. Una condición que en esencia todavía mantiene pero que se refiere a la práctica ciudadana solicitable que se inició en la Grecia y Roma clásicas

b) Instrumento de intermediación entre la producción y el consumo. La definición que mejor corresponde a la tercera acepción del Diccionario de la RAE: “Divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.”¹⁷ Es, de las tres que ofrece, la definición más específica aunque del todo insuficiente para dar cuenta hoy del fenómeno, ya que implica “un entendimiento neutro de la actividad publicitaria (en cuanto instrumento que se limita a intermediar)” (ibíd.:60)

c) Instrumento para activar la demanda desde la oferta. Asociada a la fabricación de productos de gran consumo y al consecuente incremento de la presencia publicitaria. Bajo esta percepción se agrupan muchas de las definiciones que, desde la Segunda Revolución Industrial, ha propuesto la propia profesión para su actividad (ibíd.:61)

d) Instrumento para la construcción de imágenes de marca. Responde a la necesidad de diferenciar los productos. Cuando estos son muy similares en cuanto a atributos, deben encontrar argumentos que los distingan y les permitan competir en el mercado. Por tanto, aludir a la marca en este sentido es aludir al valor añadido, en forma de anexo simbólico, a sus cualidades materiales (ibíd.:65)

e) Instrumento para la construcción de imágenes institucionales. Esta concepción sintetiza la insuficiencia funcional de la marca si se liga sólo al producto o al servicio. Para los actores sociales (y aquí se incluyen tanto empresas como ONGs, equipos de fútbol, partidos políticos o regiones turísticas) es necesaria una personalidad institucional basada en su *imagen* que “las proyecta hacia el espacio *ideal* donde las marcas habitan” (ibíd.)

f) Lenguaje social dominante. Se multiplica el número de actores sociales con imagen institucional y, con él, el volumen de comunicación que generan. El aumento es tal que a finales del siglo XX “la publicidad pasa a funcionar en la práctica como *lenguaje social dominante*: el único lenguaje compartido por todos” (ibíd.:66). “De la publicidad como alma del comercio se ha pasado paulatinamente a la publicidad como alma de lo social” (Morace, 1990:48, citado por Caro, ibíd.)

¹⁷Vigésima segunda edición, Real Academia Española, Madrid 2001

g) Institución social. La suma de *imágenes institucionales* (e) generadoras del *lenguaje social dominante* (f) termina por crear un constructo de orden superior, que rebasa con creces el cometido particular de cada empresa. La publicidad se constituye como institución ubicua que “organiza, en el marco de las actuales sociedades capitalistas, la cohesión social. Siempre a condición de que sus destinatarios ignoren en la práctica este papel primordial que hoy cumple” (Caro, 2007:68). En el mismo sentido se pronuncian tanto Matellart: “la publicidad ya no es lo que era [...] está a punto de convertirse en un principio de organización de la sociedad entera en torno a la institución Empresa” (2000:13), como Vergara: “En una sociedad de consumo, las leyes del mercado constituyen el eje principal no sólo del ámbito económico, sino también en lo social y cultural. De ahí que la publicidad imponga y genere un conjunto de nuevos sentidos, valores, formas de pensar e interpretar la realidad, nuevas visiones del mundo y modelos de comportamiento, lo que sitúa la publicidad como un actor de primer orden en el plano cultural y de las experiencias de socialización” (2006:164)

Se comparte con Caro y con otros autores (Victoroff, 1983; Ibáñez, 1989; Malmeim, 2009:122; Leiss, Kline y Sut, 1990:388; Schudson, 1984:5) que este último sería el significado vigente para el término Publicidad. Es su revestimiento más reciente, bajo el cual acumula los otros seis, como capas anteriores. De hecho, cohabita alguna de sus representaciones más primitivas —bien voluntariamente, bien por falta de recursos— con otras más recientes (Malmeim, 2010:133-134) pero todas contribuyen a dotar de entidad social al fenómeno.

Una buena manera de apreciar la amalgama formal, las transformaciones en la actividad y el crecimiento del ente es valorar la diferencia entre *publicidad* y *propaganda*. Según Pineda, “el componente de la publicidad que puede servir como elemento diferenciador respecto a la propaganda es el relativo a la intención comunicativa, que en el caso de la publicidad sería básicamente de tipo comercial, y en el de la propaganda sería una intención ideológica al servicio del poder” (2007:114). Esto parece cada vez más difícil de justificar, ambas actividades intercambian valores, prácticas u objetivos, y la frontera semántica que las separa se difumina.

Existen organizaciones privadas y comerciales cuyo potencial, presencia geográfica y capital económico supera con creces el de muchos gobiernos y países. A la par su *filosofía de marca* es cada vez más cercana a la doctrina ideológica. El emisor de publicidad ya no tiene exclusivamente anhelos comerciales, y es equiparable —a nivel textual y axiológico— con otros cuya misión es en apariencia distinta: la iglesia, los partidos políticos o los ejércitos. Unos y otros suplantando sus funciones iniciales y se apropian mutuamente de imaginarios que les eran ajenos (ver por ejemplo Rey, 2006; Gil, 2008).

Es igualmente necesario aclarar que el fenómeno publicitario, lejos de estar producido sólo por agencias de publicidad, se encarna en varios actores. Matellart distingue tres: “el anunciante, la agencia y el soporte” (2000:15). En clave de funciones Ruiz Collantes habla del *Aparato Publicitario*, un “sujeto colectivo que demanda-idea-produce-emite el texto publicitario” (2000:30). Es decir: uno o varios clientes (*demanda*); un individuo o departamento creativo (*idea*), un individuo o departamento/s que materializan la creatividad (*produce*), y uno o varios medios de comunicación (*emite*). A estos se añaden todos los sujetos que sirven de enlace entre los ya citados: individuos o departamentos al cargo de compras, de ventas, de marketing, de gestión comercial, administrativa, de estrategia, de planificación, de distribución, de Relaciones Públicas, de control del proceso, de estudios previos y posteriores, de atención al cliente, etc.

Si por último sumamos las múltiples interacciones que se producen entre los diferentes actores,

y el impacto social, político y económico que supone la actividad, tanto en su proceso como en su resultado, es más pertinente hablar del *Dispositivo Operacional Publicitario* que propone Caro: “conjunto de niveles, acciones y procesos [...] coordinados entre sí e integrados en un conjunto organizado” (2008:86).

Vistas estas descripciones no es extraño que hoy varios autores propongan abordar el estudio de la publicidad desde una perspectiva sistémica o compleja (Caro, 2007 y 2008; Torre, 2008; Lowrey, 1998; Rotzoll, Haefner y Hall, 1996; Baños, 2006). Ambas miradas permiten una aproximación más completa al tópico y dan cuenta también de la acumulación teórica que ha imantado.

3.2.1. Investigación en Publicidad

Respecto al resto de ámbitos que atañen a este estudio (Creatividad, Docencia y Evaluación) la publicidad es una práctica mucho más reciente. Este hecho explica que acumule un corpus teórico menor y menos estructurado que el resto, pero sólo lo explica en parte, se dan cuatro circunstancias que es necesario considerar para comprender cómo ha sido y en qué punto se encuentra la investigación en Publicidad.

3.2.1.1. Dicotomía de interpretaciones sobre el tópico

Tal como se ha enfocado hasta aquí no cabe duda de que la publicidad, como objeto de estudio, es un tema relevante. Sin embargo, interpretar el fenómeno en sus múltiples facetas demanda una reflexión sofisticada sobre la publicidad, que interesa y tiene cabida en determinados discursos científicos; para otros estudios y para la mayoría de la sociedad el asunto es mucho menos polifacético. “Se ha visto marginada a una consideración como género menor, comunicación carente de implicaciones intelectuales, arte servil, incluso herramienta de manipulación y engaño” (Andrés, 2010:65).

Efectivamente, la publicidad se presenta a menudo ante el receptor (usuario, consumidor) como una *interrupción* comercial, más o menos breve y sutil, que no requiere un análisis trascendente. Podemos hacernos una idea de ello observando los resultados que ofrecen los estudios de recepción. Aunque deban tomarse con reservas, resulta interesante que la valoración sobre la publicidad, tanto si es positiva¹⁸ como negativa¹⁹, se base en apreciaciones superficiales: grado de elaboración, excesiva presencia, vis informativa, placer estético, función lúdica/espectacular, etc.

A la vez, la manera en que se diseñan la mayoría de estudios sobre recepción nos indica que existe un extendido interés (científico y profesional) en investigar la *apariencia* de la publicidad, sin profundizar en la narración o la axiología del texto. Este tipo de investigaciones *funcionales* se pueden englobar finalmente dentro de las orientadas a *mejorar el negocio* (tal como se referirán en el próximo punto). Se trata de estudios muy habituales a mediados de siglo XX movidos “por el deseo de legitimar la por entonces naciente actividad publicitaria profesional” (Caro, 2007:57) y que han seguido llevándose a cabo hasta hoy. De hecho, la profesión publicitaria y el ámbito científico mantienen una relación peculiar que se especificará en el apartado Docencia de la Publicidad. Aquí vale para señalar que contribuye a la discordancia en cuanto a su relevancia científica. Quizá

18. Associated Press et al., 2010; Anza y Nielsen, 2008; Haefner, Lowrey y Shavitt, 1998; Zanot, 1981, 1984

19. Alwitt y Prabhaker, 1994; Andrews, 1989; Mittal, 1994; Muehling, 1987

amparados en su origen como oficio, el aparato y la institución publicitaria se siguen presentando en sociedad sólo como un *producto* o como una *profesión* —ver Pág. 39, punto *b* y *c*—, objetos menos dignos de estudio.

La divergencia de enfoques se explica también, y en gran medida, por la facilidad/dificultad de acceso a la formación y a contenidos explicativos sobre el tema. Si en la academia los recursos son muchos y variados, fuera de ella no se encuentran tan al alcance. Como señala Malmelin “Dada la ampliamente documentada importancia que tiene la educación y *alfabetización*²⁰ sobre los medios de comunicación es sorprendente la poca atención que se ha prestado al aspecto de la publicidad” (2010:130). Además de dotar al receptor de herramientas para la interpretación, la promoción de la *alfabetización* tendría una aplicación práctica para las estrategias publicitarias: si hoy hay diferentes reacciones ante la publicidad —desde la fascinación hasta el rechazo— contar con información al respecto optimizaría la definición de públicos objetivos y el acceso a los mismos (ibíd.:137-139). En el mejor de los casos facilitaría incluso que la profesión asumiera una *auténtica* responsabilidad social, resolviendo parcialmente la discordancia, con rigor y corrigiendo prácticas que provocan debates sociales tan insistentes como ignorados: “restricciones a la publicidad infantil, [...] el impacto de la publicidad exterior en la vida cotidiana, [...] en la formación de la identidad juvenil, [...], la imagen del propio cuerpo, sexualidad” o psicopatologías alimentarias (ibíd.:140).

Se ha recogido en la introducción de este apartado que la publicidad se constituye hoy como institución ubicua que “organiza, en el marco de las actuales sociedades capitalistas, la cohesión social. Siempre a condición de que sus destinatarios ignoren en la práctica este papel primordial que hoy cumple”. Obviando una posible voluntad de ocultar información, parece innegable que la premisa de Caro sólo se cumple si se cumple también la última parte, es decir si esa información permanece oculta. Como ocurre con cualquier otra institución de envergadura, sus reglas atraviesan la sociedad pero “al mismo tiempo que actúa, oculta su presencia”, de modo que al comunicarnos, al usar palabras, al distinguir o afirmar no percibimos su importancia, y este desconocimiento es obligatorio porque de lo contrario se vería debilitada y quizá cuestionada. (Piscitelli, 1997:125)

Así, la importante proyección científica asignada a la publicidad, tanto desde diferentes miradas académicas como en el presente estudio, no se corresponde a otras miradas ni a la percepción más extendida del mismo. Y —dado que esta proyección se le asigna precisamente por razones sociales— parece necesario hacer un esfuerzo en la difusión de los hallazgos, promover una *alfabetización* o *capacitación* y educación en publicidad (extrapolada de la educación en comunicación) que permita interpretar más ampliamente el fenómeno²¹. Algo que también parece necesario para contribuir a “un mejor comportamiento futuro como consumidores” (González Herranz, 2001:916).

20. *literacy* en el original. Según el propio autor debe entenderse como “la habilidad personal de un individuo para comprender diferentes tipos de signos y sistemas simbólicos, y por otra parte de producir diferentes tipos de mensajes empleado dichos sistemas simbólicos” (Malmelin, 2010:131). En el caso concreto de la publicidad el autor se refiere a “la habilidad del consumidor para comprender la publicidad y reconocer varios tipos de fenómeno comercial en los medios de comunicación” (ibíd.: 132)

21. En esta línea se inscriben varias iniciativas españolas para la educación primaria y secundaria. Aunque ninguna de ellas lo hace específicamente sobre publicidad incluyen este contenido como necesario en el curriculum escolar y reivindican un mayor interés por parte de la administración hacia este aspecto. Entre otras:

<http://www.educaweb.com>

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com>

<http://www.aulamedia.org>

<http://laxarxa.wordpress.com/>

<http://www.teleduca.org/>

<http://www.grupocomunicar.com/>

<http://www.asociacionrec.org/>

3.2.1.2. Dos objetivos de investigación

La publicidad se ha estudiado desde dos puntos de vista alejados, cuando no enfrentados. Malmeín los distingue por sus objetivos: “mejorar el negocio o emancipar a los ciudadanos” (2009:120). Esta discordancia ha conducido a descuidar una mirada científica que persiga “el conocimiento más profundo del tópico y a la vez fomente una comprensión más amplia del mismo en el campo de la investigación” (ibíd.).

Dentro del primer grupo, cuyo objetivo es dotar a la profesión de recursos útiles para su expansión, hallaríamos la mayoría de acercamientos iniciales al estudio de la publicidad. Sirvan para ilustrar esta visión las palabras de un pionero del oficio:

“La publicidad ha alcanzado en algunos aspectos el estatus de ciencia. Se basa en principios firmes y es razonablemente exacta. Las causas y los efectos han sido analizados hasta ser plenamente comprendidos. [...] Sabemos lo que es más efectivo y actuamos en consecuencia. La publicidad, otrora un riesgo, se ha convertido, bajo una dirección capacitada, en una de las apuestas más seguras para los negocios.” (Hopkins, 1923/1998:6)

Pocos años después de que Hopkins redactara este fragmento en su obra *Scientific Advertising* (1923) “los saberes publicitarios [serán] sobre todo cosa de la psicología” (Mattelart 2000:72). Efectivamente, desde principios de siglo XX, la publicidad halló en ella la posibilidad de conocer mejor al consumidor y su comportamiento²². Muestras de su interés son el gran número de trabajos que promovió y la forma en que integró estos conocimientos: John Watson, fundador del *conductismo*, fue responsable de investigaciones en la agencia J. Walter Thompson; mientras las teorías de Pavlov se asimilaban para fines propagandísticos. Tras estos estudios, que consideraban “un consumidor pasivo, condicionado en su reflejo” (ibíd.:73) siguió a la estela de la psicología y de sus avances en *motivación* (que permiten sofisticar la persuasión aludiendo a pautas superiores a las de causa-efecto), *psicometría* (útiles para los estudios de mercados y públicos objetivos) y *psicoanálisis* (que abre el paso a argumentos persuasivos relacionados con el subconsciente). Simultáneamente, para atender a los determinantes sociales y culturales relacionados con el consumo, la publicidad recurre a la sociología y a la antropología, fomentando estudios sobre hábitos y *estilos de vida* que le permitan completar la descripción de sus *targets* (ibíd.:76 y 79).

A partir de la segunda mitad del siglo XX la industria norteamericana y el modelo de vida que enarbola viven su época dorada. Se inicia desde entonces una sinergia “entre la investigación-peritaje y el desarrollo de la estrategia industrial” (Mattelart, 2000:77) que todavía hoy anima un buen número de trabajos: “El neuromarketing ha provocado un interés fuera de lo común entre los expertos en marketing y publicidad [...] es una herramienta válida para demostrar, para hacer tangible, la relación emocional que se establece entre las marcas y los consumidores. Incluso podría ser válida para comprender como se procesan las imágenes de marca en el cerebro a fin de convertirlas en favoritas entre los consumidores” (Balanzó y Sabaté, 2007:1).

Desde su aparición, la publicidad se había considerado un “instrumento de promoción de productos dotados de una sola dimensión positiva: su dimensión funcional” (Mattelart, 2000:126) por tanto la visión crítica se reservaba a aquella actividad publicitaria que no cumplía adecuadamente su función informativa, es decir que era engañosa, fraudulenta, subliminal, etc. No obstante, a principios de los años 60, las ciencias sociales generan un nuevo tipo de estudios

22. Gracias a los hallazgos de diversas corrientes psicológicas concurrentes, tratadas en los apartados 3.1 y 3.4.

críticos sobre publicidad. Son los que conforman el segundo enfoque que hemos referido, aquellos que la observan como creadora “de un amplio abanico de problemas para la sociedad a la vez que distorsiona las necesidades y creencias de las personas” (Malmelin, 2009:119). El origen de esta aproximación radica tanto en los planteamientos antropológicos que destacan el valor simbólico de la construcción cultural, como en los de la lingüística estructural, orientada a concebir una ciencia de los signos (Mattelart, 2000:125) y todo ello promueve una mirada que desmitifica “el discurso publicitario de la modernidad” (ibíd.:126), se abandona aquel análisis textual del mensaje —el de su dimensión funcional— para hacer una “lectura ideológica [que] descodifica los significados y escudriña el sentido” (ibíd.).

El hecho es que la crítica se mitigó con relativa rapidez y fueron precisamente la antropología y la lingüística estructural las que contribuyeron a ello. La “visión antropológica absuelve a la publicidad [...] Permite una reconciliación con la industria cultural [...] se puede llegar a considerar que todo es «signo» y que el referente no es más que su sombra proyectada” (Lellouche, 1987; citado por Mattelart, ibíd.:126). Dando muestras de su inconmensurable capacidad de asimilación, igualmente característica del modelo capitalista que la emplea como herramienta, para la publicidad los inconvenientes se convierten en conveniencias: en 1989 una filial de J. Walter Thompson reconocía “haber producido su campaña para la afeitadora eléctrica Shick gracias al arsenal de la semiología o «ciencia de los signos»” (ibíd.:78). Si bien los planteamientos que defendían estas perspectivas eran realmente rupturistas y esta línea de investigación ha perdurado “cada vez hay menos obras críticas en beneficio de una avalancha de textos de uso profesional” (ibíd.:135).

3.2.1.3. Naturaleza multidisciplinar

Esta cualidad, característica en un buen número de estudios sobre publicidad, se entiende por la naturaleza de la propia profesión publicitaria, “es polimórfica y usa recursos casi infinitos” (Pizarroso, 1990:25). Su necesidad de soportes para vehicular mensajes implica a cualquier medio de comunicación —que en muchos casos financia— y la entrelaza con las dinámicas tecnológicas, sociales y discursivas de estos; su función comercial la conecta con el ámbito industrial a través del marketing; y por último, la creación de campañas y la construcción de marcas la conduce hasta los más diversos campos de contenido, en busca de información, inspiración o complicidad —desde las artes plásticas, la música, la literatura o el cine hasta el deporte, el activismo social, el turismo, o la moda, pasando por casi cualquier otro imaginable—. La propia ciencia es un campo al que la publicidad recurre asiduamente, en este caso para agregar notoriedad o fiabilidad al discurso de determinados productos (Medina, Sorribas y Ballano, 2007), ayudándose de actores figurativos colectivos como la *comunidad de expertos* o las *autoridades científicas*. En palabras de Lagneau (1982), si la publicidad crea ciencia, esta “consiste en un bricolaje intelectual que utiliza elementos arrancados a tal o cual disciplina académica para sacar de ella catálogos de fórmulas para comunicar eficazmente con los consumidores” (citado por Mattelart, 200:23).²³

Si consideramos la publicidad como el objeto a estudiar (y no como generadora de estudios que puedan *mejorar el negocio*) parece fácil entender que sea atractivo para la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la filosofía, las ciencias jurídicas, las ciencias de la comunicación, la semiótica, la lingüística, la retórica o el análisis del discurso. Evidentemente esto ha enriquecido su conocimiento pero también ha creado un problema: “La publicidad se

23. De acuerdo con Malmelin, (2009:126) si estas investigaciones —muchas veces dirigidas desde departamentos de marketing— carecen de reflexiones serias sobre los asuntos subyacentes, muestran en cambio mayor rigor y fundamento, en sus métodos y procesos, que otras procedentes de entornos científicos

ha investigado y conceptualizado desde varios campos diferentes y usando varios acercamientos y métodos diferentes. Por esta razón la investigación en publicidad se mantiene teóricamente desarticulada y carente de un *set* coherente de premisas” (Malmelin, 2009:117)²⁴. El *préstamo* que la Publicidad recibe de otras disciplinas, junto a la preeminencia de estudios profesionales, conduce a que algunos autores duden de que tenga un carácter científico per se, aun reconociendo que se estructure científicamente. Es el caso de Sánchez Guzmán (1993) y González Martín (1996). Este último también nos habla de su carácter interdisciplinar y en su *Teoría general de la publicidad*, define tres modelos:

“El primer modelo [...] es un *modelo económico* que explica cómo se entronca la publicidad en la actividad comercial y mercadotécnica general; el segundo es un *modelo semiótico-comunicacional* que desvela cómo el acto económico que se significa a través del anuncio se convierte en el soporte significativo de un mensaje, transformando el consumo en un modelo activo de comunicación. El tercer modelo teórico es de naturaleza *psicosocial*, ya que se ocupa de predecir el modo como se interpretan los mensajes publicitarios, afectando a determinadas conductas, tanto individualizadas como colectivas” (1996:65).

Caro recoge esta descripción (2008:84-85) y la reorienta, ya que desde su punto de vista se trata de una propuesta provisional que analiza la publicidad desde el exterior. “El problema del enfoque interdisciplinar [...] estriba en que aplica al estudio del fenómeno publicitario aportaciones provenientes de diversas disciplinas científicas [...], cuando en realidad la postura correcta consiste en plantear desde la óptica propia del fenómeno publicitario, y con el auxilio de las correspondientes disciplinas, las cuestiones de índole psicológica, sociológica, semiológica, comunicológica, etc. que le conciernen” (2008:85). En el mismo sentido Malmelin concluye que “la diversa naturaleza de la publicidad solo puede entenderse apropiadamente si se aborda desde diferentes perspectivas ontológicas” (2009:120).

3.2.1.4. Estatuto científico en entredicho

La entrada de esta “materia vocacional, en la ‘torre de marfil’ de la academia puede interpretarse como una evidencia del cambio en las políticas de educación” (Rabikowska, 2009:9). Por ello y por lo expuesto hasta aquí, la investigación en publicidad convive con una ambigua consideración científica (Mattelart, 2000:72; Bermejo, 2008; Rabikowska, 2009). Si se considera su multifacética transcendencia en la sociedad contemporánea (y desde un punto de vista histórico en su conformación) parece innecesario cuestionar su rango, pero tal vez su relevancia circunstancial la hace provisionalmente dudosa. Por otra parte, en muchos momentos de la historia se han investigado tópicos que a priori estaban vetados, que no se consideraba necesario observar o que sencillamente se veían como pertinentes a otros saberes. En este sentido la publicidad no es una excepción: el valor o la condición de un objeto de estudio lo determinará, en gran medida, las premisas y el rigor del estudio que lo aborde.

Sea como sea, la sospecha repercute en aspectos procedimentales y administrativos.

24. Martínez Pestaña (2002) estudió las tesis sobre publicidad realizadas en España entre 1971 y 2001. El total de las 109 tesis defendidas se dividía en 20 líneas de investigación diferentes. Esto puede explicarse por la *juventud* de los estudios y la cantidad de líneas de investigación todavía no exploradas en nuestro país, pero también indica cierta dispersión teórica y disciplinar. Por otra parte, de las 109 tesis, 39 (35,7 %) investigaron campañas publicitarias, medios publicitarios y empresas de publicidad, lo cual concuerda con el ya citado interés por la profesión por las cuestiones procedimentales y la manifestación textual de la publicidad, quizá en detrimento de análisis teóricos que den sustento a la disciplina

Recordemos, por ejemplo, que la nomenclatura internacional de la UNESCO²⁵ no otorga a la Publicidad (ni tampoco a la Comunicación) el estatuto de campo científico, “ni siquiera tiene una consideración de disciplina. Tan sólo aparece citada como apéndice, con un dudoso estatuto de actividad de subdisciplina” (Bermejo, 2008:12). Lo mismo sucede en España con la clasificación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), no se incluye en sus áreas temáticas más que subordinada a las Ciencias Sociales y junto a la Comunicación Audiovisual. Dado que la mayoría de instituciones deciden en base a estos códigos de clasificación, la irrelevancia que se asigna a la publicidad crea serias dificultades tanto para acceder “a fondos de investigación [de] instituciones públicas y privadas” como para “desarrollar actividades académicas que son evaluadas por instituciones públicas (en forma de acreditaciones, evaluaciones de la actividad investigadora y concesión de sexenios, etc.)” (ibíd.).

El resultado, achacable también a las tres circunstancias antes expuestas, es que se merma la producción teórica. Una deficiencia aludida en el punto anterior y reconocida por los propios investigadores: según Bermejo existe la “necesidad de definir explícitamente [...] la identidad de lo que es y de lo que no es la Publicidad y su estudio científico” (ibíd.:13); para Malmelin “aún falta una discusión crítica sobre cuál es la tipología de la publicidad como objeto de estudio y cómo debería estudiarse [...] carece de asunciones paradigmáticas generales y de bases teóricas unificadas” (2009:117); y se puede hacer extensivo a lo que ya concluía Taylor sobre publicidad internacional (2005:13): “es necesario aplicar marcos teóricos más consistentes a la variedad de tópicos publicitarios”.

Para sortear o resolver la mayoría de problemas que encuentra la publicidad en su desarrollo científico parece necesario tomar una decisión, en esencia política, y superar tópicos: ser crítico con la publicidad y con el sistema en el que se inserta no significa necesariamente ser marxista. Los ecos de la *caza de brujas* llegan distorsionados, la amenaza ya no está en una ideología contrapuesta sino en cuestionar el (prácticamente único) sistema que organiza la sociedad. Como si esto fuera una temeridad que conduce a la catástrofe y propio sólo de reflexiones infundadas. El caso es más bien el contrario, las reflexiones están bien fundamentadas y conducen a una conclusión que indica cambios tan necesarios como claros. Difícil de asumir para la sociedad, para la publicidad y para la universidad, pero si se obvian facetas fundamentales en el estudio de la publicidad (o en cualquier otro) este se convierte en un artificio impropio de la ciencia. Como punto de partida, el presente trabajo considera que haciendo una distinción clave se evita un error frecuente —incluso por omisión—, que se da tanto en la investigación como en la docencia publicitaria, es la tendencia a:

“[Alimentar] el mito relativista de la soberanía absoluta del consumidor, piedra angular del populismo neoliberal, y [dejar] de lado la idea esencial de que los intereses del espacio publicitario no coinciden necesariamente con los del espacio público. A menos que se crea en la equivalencia entre la «libertad de expresión comercial» y la libertad a secas y de identifique a la democracia con el *democratic marketplace*” (Mattelart, 2000:129)

Antes que sociedad de consumo somos sociedad. Y antes que científicos, publicistas, estudiantes o consumidores somos personas. No tiene demasiado sentido que logremos el reconocimiento por actividades que menguan nuestra esencia social y humana. Este planteamiento enlaza estrechamente con los de Morin —expuestos en el apartado de Docencia—, es necesario ampliar la visión de los

25. “Nomenclatura propuesta en 1973 y 1974 por las Divisiones de Política Científica y de Estadística de la Ciencia y Tecnología de la UNESCO y adoptada por la extinta Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica. En 1983, por Resolución de 23 de septiembre de 1983 (BOE 14 de octubre)” (Bermejo, 2008:12)

fenómenos al equilibrio sistémico que mantienen con el resto de elementos y si la conclusión resulta ingenua u obvia quizá por ello sea más importante no perderla de vista: “El crecimiento de una sociedad no se puede medir únicamente con el rasero del progreso económico, máxime si dicho crecimiento pone en contrapunto al hombre con la naturaleza, con los otros hombres y consigo mismo” (Otálora, 2010:124).

3.2.2. Entorno profesional

Como acabamos de ver, la profesión publicitaria y su entorno son promotores de numerosas investigaciones. El análisis que se conduce debe atenderlos con especial atención dado que se circunscribe en la docencia de una asignatura orientada específicamente hacia él y con una vocación práctica.

3.2.2.1. Responsabilidad acumulada y difuminada

Al cerrar el punto anterior se describía un escenario donde irrumpen cuestiones que trascienden el ámbito profesional de la publicidad. Apelan al mercado, a la industria cultural, a la de consumo, a los medios de comunicación, tanto como a las supraestructuras que los definen y ordenan (Brunner, 1992; Otálora 2010,:124). Quizá se debería revisar y reformular la profesión publicitaria en base a lo expuesto (García-Marzá, 2004; Nos Aldás, 2007, Otálora, 2007; 2010) pero para eso sería necesaria una reformulación sistémica y en ese supuesto ¿qué papel quedaría reservado a la publicidad? Muy posiblemente perdería protagonismo. Dicho de otra forma, cuestionar la profesión publicitaria implica cuestionar la lógica que le asigna centralidad, y viceversa. La complejidad del organismo se hace todavía más evidente cuando añadimos que todo el *aparato publicitario* se vería cuestionado y, con él, la ciencia y la docencia asociadas al mismo. Sin duda muchos actores implicados velan por la supervivencia de su actividad cuando no ponen en duda sus fundamentos, pero este *mirar hacia otro lado* conduce a las *cegueras* de las que advierte Morin (ver Pág. 71).

Planteado así es evidente que responsabilizar en exclusiva a la publicidad es caer en la simplificación, pero tampoco hay motivo para ignorar la correponsabilidad de todos los actores, incluida la profesión publicitaria. Es más, obviar la cuestión conduce a la *acumulación de responsabilidad*, en primer lugar porque se sigue avanzando en el mismo camino y en segundo lugar porque cada vez contamos con más evidencias del rastro que dejamos al andarlo.

Conviene aclarar que esta *responsabilidad* a la que se alude es la que “rinde cuentas de las acciones y sus consecuencias, debido a las cuales un agente moral puede ser justamente castigado (culpado) o recompensado (premiado); la obligación de responder por un acto y de reparar cualquier daño causado por aquel” (Hyman, 2009:200). Se trata por tanto de una cuestión ética y, en particular, aquí se alude a lo que Cortina denomina *ética de mínimos*, aquella que intenta “modestamente asegurar desde la reflexión, los mínimos normativos” (Cortina, 1986/2009:32), inscrita entre las *éticas deontológicas* en tanto que se interesa por las normas. A sabiendas de que en clave ética cualquier tema puede producir incomodidad, despertar poco interés, o de nuevo, parecer impertinente, reproducimos la advertencia de la misma autora: “Esta pereza de la razón ética no suele beneficiar a los débiles” (ibíd.:46) y añadimos que el número de *débiles* crece en proporción inversa al de *fuertes*.²⁶

26. En el año 2000, un 2% de la población mundial poseía el 50% de la riqueza mundial, mientras otro 50% de la población apenas sumaba el 1% de la riqueza (UNU-WIDER, 2006:1-2)

Quizá porque la actividad es a partes iguales presente, visible y económicamente trascendental, su regulación jurídica ha culminado en una “hiperinflación legislativa” (Martín y Hernández, 2009:5). Además, la profesión publicitaria consciente de las tentaciones y los riesgos que se le presentan, hace tiempo que atiende a su responsabilidad, sumando (anticipando, en rigor) a la legislación sobre su práctica una serie de normas por las que decide autocontrolarse²⁷. Estas quedan plasmadas en los *códigos deontológicos* de la profesión que sin duda han contribuido a evitar ciertas prácticas e indicarían su preocupación por el rigor ético. Sin embargo se conviene en los defectos y excesos de su aplicación.

En cuanto a los temas que se vienen proponiendo, la autorregulación ha sido claramente insuficiente (Méndiz 2005, 81-82; Martín y Hernández, 2009:3-4; Benavides, 2002:149-151). El *Código de Conducta Publicitaria*²⁸ (AACC, 2011) se basa en una definición estrecha y anticuada de la expresión; prioriza su función informativa y comercial; emplea de forma interesada el derecho a la información, la libertad de expresión y la libertad de mercado; se ciñe a la ética de un emisor sólo cuando este es identificable y descuida la “ética de la recepción” (Méndiz, *ibíd.*:82). Apenas en los últimos años se han empezado a considerar dos facetas igualmente olvidadas: “el estudio y la regulación de las relaciones e influencias en el nivel macro” —acción simbólica, social y cultural— y “en el nivel micro” —cuestiones asociativas e internas de agencias y profesionales— (Martín y Hernández, *ibíd.*:3). Desde otro punto de vista, en cambio, la autorregulación excede su función. Tal como señala De la Cuesta, “puesto que la disciplina deontológica se articula desde un público interés en preservar los bienes y valores de la sociedad, ella se asemeja a una disciplina de orden penal en el plano de la disciplina jurídica” y en muchos casos “no cabe que la aplicación de ésta pueda desembocar en un arreglo entre el anunciante y quien planteó la cuestión gracias a una mediación o a un arbitraje” (2005b:15). Esta apreciación, en la que el autor ha insistido (1985, 2002, 2005a, 2005b), vendría a advertir sobre la posible suplantación de funciones y sobre el desvío de acciones punibles hacia el acuerdo entre las partes. Si bien es cierto que la autorregulación favorece la independencia de juicio, agiliza los trámites de impugnación y provee un mejor peritaje profesional de los asuntos, es relativamente fácil que esté tamizando cuestiones de mayor magnitud.

“Para el conjunto de la ciudadanía lo importante es conocer los efectos acumulados de la publicidad. No lo que una campaña concreta ha extraído de nosotros, sino el goteo incesante de mensajes, el conjunto de la publicidad, lo publicitario [...] la industria publicitaria suelta su engendro que sólo en parte corresponde a su programación original (vender mercancías), pero no se responsabiliza, ni consciente ni inconscientemente, de lo que más tarde ocurra con él” (Eguizábal, 2009:10-11)

La interpretación empresarial de la responsabilidad a la que aludimos y la forma en que se ha publicitado merece una breve digresión. Si en este entorno, y desde finales del siglo pasado, se ha despertado cierta conciencia ecológica, sensible a la sostenibilidad, la cooperación internacional y a las desigualdades sociales, queda en suspenso su autenticidad. Ya que a diario recibimos mensajes

27. Castellblanché las divide en dos: normativas *impuestas* —regulación por organismos, tribunales y leyes— y *autoimpuestas* —autorregulación por códigos de conducta— (2001:255)

28. El vigente en España es el de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial. Ver AACC (2011). Aunque España ha sido pionera en el desarrollo de legislación y cuenta con una tradición mayor en este ámbito, se puede considerar un código representativo, en tanto que toma como referencia la panorganización de autocontrol European Advertising Standards Alliance (EASA) con 23 países europeos entre sus miembros. (Martín y Hernández, 2009:9-10). En el Anexo III se puede observar cómo la estructura del autocontrol en España se ciñe a las directrices indicadas por la EASA y cómo la autorregulación convive con el sistema legislativo e integra a los diferentes actores

en este sentido, no parece necesario justificar que la denominada *Responsabilidad Social Corporativa* (RSC), la ecología (en términos de *greenwashing*²⁹) o el compromiso con las energías sostenibles, han sido habitualmente comunicadas por el aparato publicitario en forma de oxímoron: una economía basada en la obsolescencia programada es opuesta al consumo sostenible; un automóvil jamás podrá ser ecológico; y la industria energética no puede crecer sin que mengüen los recursos. Decepciona y preocupa que, una vez más³⁰, circunstancias que podrían conducir a otro tipo de reflexiones y decisiones se hayan empleado como argumento de venta o como *reposicionadores* de marca. Suma y sigue para la responsabilidad acumulada; tal como declara Salmon (en Cruz, 2008): “Desde los años ochenta, la *belleza* de las empresas, su cosmética, ha tomado una importancia demasiado desproporcionada en relación con la realidad”.

Así, la profesión publicitaria tiene e identifica una corresponsabilidad social que asume con más o menos acierto. Desde luego la tarea de definirla no es sencilla y requiere tomar en consideración muchos aspectos de la actividad, pero esta sólo es una de las dificultades. Tampoco parece sencillo establecer *quién* puede emitir un juicio ético sobre el tema y qué facetas competen a la profesión, al comercio, a los consumidores, a las administraciones públicas (locales, nacionales e internacionales), etc. Y lo que representa un problema, si cabe más importante, es *a quién* se atribuye esta responsabilidad profesional: ¿Dónde se localiza? ¿Quién o qué es el responsable de qué en publicidad?

Una lista con los responsables de los *costes sociales en la expansión de las marcas* sería sin duda extensa. Y a poco que se reflexione sobre ello es evidente que debería incluir desde organismos y entidades (públicos y privados, locales e internacionales) hasta sujetos individuales, ni unos ni otros necesariamente próximos a la profesión publicitaria, pero cómplices auxiliares para alcanzar el objetivo. Si elegimos un ejemplo de menor magnitud —pongamos por caso una campaña de publicidad exterior para un anunciante local que lanza una nueva colección de moda— la lista será más corta, pero el *aparto*³¹ implica fácilmente a un buen número de actores: cliente, puesto comercial de la agencia, planificador estratégico, director creativo, director de arte, redactor, diseñador gráfico, fotógrafo, agencia de modelos, maquillador, estilista, retocador fotográfico, impresor, planificador de medios, medio o central de compra, autoridades locales que habilitan espacio público, etc. Incluso en el supuesto de que la campaña la realice un profesional independiente o un equipo más reducido, no se dejan de ejercer todas estas funciones que las agencias distribuyen en departamentos o cargos.

Nótese que aparece otra cuestión determinante: si la responsabilidad se entiende como un atributo exclusivo de la *autoría* (esta es la perspectiva habitual del autocontrol publicitario) se trata de rastrear el camino hasta dar con el anunciante³². Pero si se entiende que la responsabilidad es más bien asociable a la *toma de decisiones* entonces afecta a todos los entes del proceso, y por supuesto, alcanzaría a las personas e instituciones que formaron a estos actores para el desempeño profesional.

Esta *difuminación* de responsabilidades contrasta vivamente con la *ubicuidad* institucional de

29. Interpretación del *greenvertising* (publicidad ecológica) basada en la falacia de asociar formalmente un producto, servicio o procedimiento con el respeto al medio ambiente cuando este en esencia no lo respeta. Ver también <http://stopgreenwash.org/> y Pacheco, 2009:60-66 y 78

30. Ver Mattelart, 2009: 40-42

31. Tal como se ha definido en la Pág. 40

32. Algo que a menudo tampoco es sencillo (patrocinios, acciones de relaciones públicas, de gabinetes de prensa, SEO, etc.)

la publicidad (ver Pág. 40) y hace más sencillo desentenderse del tema. Sea como sea, de acuerdo con Drumwright y Murphy: “Los líderes industriales, académicos, eticistas, críticos sociales, y otros pueden no estar de acuerdo en que les conciernan las cuestiones éticas de la publicidad. El desacuerdo no es el problema; el problema está en obviar el tópico y/o en no ser capaces de entablar un diálogo colaborativo” (2009:103).

Las relaciones entre publicidad y responsabilidad merecen un estudio más profundo que no tiene cabida en el presente trabajo pero debe valorarse su importancia, especialmente en lo tocante a docencia (Pág.79-81).

3.2.2.2. Estructura cambiante

La empresa publicitaria, como cualquier otra, ha mutado para adaptarse a los cambios del entorno o para promoverlos. De hecho los siete episodios de Caro con los que se iniciaba este capítulo (Pág.40) dan a entender cómo se ha ido sofisticando su función a la par que su estructura.

Indica Mattelart (2000:17-33) que las primeras organizaciones ligadas a la información y al servicio público, de la mano de la prensa escrita, se desarrollaron hasta alcanzar, entre 1920 y 1930, una verdadera fisonomía profesional en forma de *agencia*. “La racionalización del trabajo publicitario será también una respuesta directa a la gran depresión” que permitió legitimar la profesión y ofrecer alternativas en un mercado renqueante. También en este período algunas agencias norteamericanas empezaron a extender su ámbito de acción territorial. Durante las cuatro décadas siguientes (1930-1970), esta vez de la mano de sus clientes, la expansión mundial de las agencias norteamericanas se multiplica. Instalan filiales o absorben empresas locales en una dinámica que parece imparable³³ y que en países como España diezmó la iniciativa local. Sin embargo la crisis económica de los primeros 70 provoca “la desertión de los grandes anunciantes y la hecatombe entre las agencias” (ibíd.: 20). También condujo a importantes transformaciones estructurales que se prolongaron hasta mediados de los 80: las agencias locales crecen y se abren paso en el extranjero mientras muchas agencias norteamericanas son adquiridas desde el exterior; se producen fusiones, pactos y alianzas que conducen a una mayor concentración.

El modelo predominante por aquel entonces es la *agencia de servicios plenos* que ofrece al anunciante una alianza estratégica y coordina para él casi todos los aspectos de sus campañas. Este tándem fue “un motor económico y metodológico importante de donde surgió toda una generación de profesionales que arrastraron a muchos jóvenes inquietos hacia una vocación con prestigio y, a menudo, mitificada” (Botey, Curto y Morales, 2006:110). Rienda suelta a la creatividad y sueldos espectaculares producían un cóctel apetecible incluso para artistas e intelectuales. Sin embargo en la última década del siglo XX se vive un gran cambio, funcional y estructural, explicable en gran parte por la “incorporación a la dinámica bursátil de Wall Street. [...] Ya no se trata sólo de generar el mejor producto creativo posible —aunque en su discurso las agencias lo mantienen— sino que se debe conseguir aquello que se conoce como «valor al accionista». La rentabilidad, y aún más, la rentabilidad a corto plazo marcan todas las políticas de la agencia, ya gobernada por los financieros y no por los publicistas” (ibíd.:111). En medio de una nueva recesión económica los anunciantes perciben también que se han convertido en un activo —el activo— para las agencias y el tándem disfunciona. Se sienten menos atendidos, amenazados por la convivencia con cuentas de la competencia (Mattelart, 2000:22 y 25) y terminan por independizarse de las grandes agencias en varios ámbitos: incorporando departamentos propios, accediendo directamente a la compra de

33. En 1976 los grupos más importantes tenían entre un 30% y un 60% de su cifra de negocio fuera de EUA. (Mattelart: 200:20, fuente: Advertising Age)

espacios publicitarios u optando por trabajar con una o más agencias de menor tamaño³⁴. A pesar de todo ello y gracias a nuevas fusiones que aumentan la concentración del sector publicitario “el crecimiento de las redes transnacionales continuó” (ibíd.: 27).

Llegados a principios del nuevo milenio, se publica un libro cuyo título podría resumir la percepción que el sector tiene de sí mismo: *The end of advertising as we know it* (Zyman, 2002). Las razones para el desazón son múltiples. En primer lugar se produce un “salto de lo analógico a lo digital con la irrupción de Internet y otras nuevas tecnologías” (Bermejo, 2009:9). En términos de persuasión publicitaria y a grandes rasgos, el problema lo crea el cambio progresivo de una comunicación abiertamente vertical —del anunciante al consumidor— y propia de la comunicación de masas, a una comunicación que tiende a la horizontalidad —el anunciante junto al consumidor—. Esto desconcierta tanto a los anunciantes como a las estructuras publicitarias menos ágiles (Sorrell en Jones, 2009) y, lógicamente, a las agencias con intereses depositados en medios de comunicación *off-line*. Agencias que deben ser muchas y poderosas a tenor de “la saturación publicitaria en los medios convencionales” (ibíd.). Dicha saturación plantea un segundo problema, difícil de resolver porque es la propia industria publicitaria la que lo alimenta. En tercer lugar el retorno de inversión para el anunciante es cada vez más difícil de calcular y, cuando se calcula, muestra un descenso (Zyman, 2002; Malmelin, 2010; Bermejo, 2009; Vogel, 2010:53). Todo ello podría explicar la progresiva disminución de la inversión³⁵.

Parece extraño que uno de los cimientos de la economía se encuentre en esta situación (Vogel, 2010:52-53). Algo que aplica también al sector financiero y bancario, que tras insistir en prácticas contraproducentes ha llegado al colapso y ha cambiado las normas para no tener que ajustarse a ellas. Por eso interesa entender que quizá se trate del *final de la publicidad* pero sólo como la conocimos (Zyman, 2002). El victimismo aparente de la estructura publicitaria contiene la convicción de que la actividad se recuperará (Bermejo, 2009:15-16; Botey, Curto y Morales, 2006:122) sin necesidad de revisar cuestiones de fondo: “La supuesta muerte de las agencias de publicidad no es sinónimo de muerte de la publicidad. Los síntomas son, por el contrario, que la comunicación publicitaria resurge aquí y allá con nuevos ropajes” (Bermejo, 2009:15). Mientras tanto —y dejando a un lado mercados emergentes como el de China³⁶— tendríamos, por una parte, las dudas de y sobre la profesión, que ya han acompañado a cambios estructurales anteriores; y, por otra, el receso de la inversión sumado a la crisis económica y a las obligaciones financieras de las agencias de publicidad; que da como resultado recortes presupuestarios.

34. En un plano económico inferior al de los clientes y las agencias multinacionales (en cuanto a volumen individual de negocio) existen PYMEs y profesionales por cuenta propia, que en conjunto representan una parte significativa de la actividad publicitaria. Atienden cuentas mayormente locales, regionales o nacionales, y establecen colaboraciones auxiliares con las multinacionales. Se acostumbran a omitir cuando se valora el panorama publicitario, pero bien merecen ser reseñadas. Dar cuenta de su actividad, peculiaridades e importancia sería un buen objetivo de investigación.

35. Aunque el volumen de inversión es mayor, respecto al PIB, la inversión publicitaria en España disminuyó del 1,93% (11.665.500.000 €) en 2000, al 1,12% (12.061.000 €) en 2011 (Infoadex, 2001 y 2012). Qué provoca qué, en términos económicos mundiales, como señala Voegel, es una cuestión abierta: “Si la publicidad causa un crecimiento del PIB o si el crecimiento del PIB conduce a mayores beneficios corporativos, y por tanto también publicitarios” (2010:62)

36. “Con China como miembro activo de la Organización Mundial del Comercio [...] el frenesí publicitario será aún mayor. Todas las grandes agencias del mundo ya han abierto oficinas en China, algunas con cientos de empleados” (Plunkett, 2008:27)

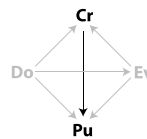
3.2.2.3. Perfiles profesionales

A la espera de cambios en las estructuras, los citados recortes han afectado especialmente a los empleados de las agencias, en forma de despidos y de *precarización* laboral o, quizá más pertinente para este estudio, *becarización* y *juniorización* de los puestos de trabajo. Se contrata “personal más joven, menos cualificado y, por tanto, más barato” (Corredor y Farfán, 2010:102).

Las figuras de *junior* y *becario* no son nuevas, desde hace más de 20 años hacen las veces del aprendiz en los oficios. Lo nuevo es la prolongación de este status de entrenamiento, el incremento de responsabilidad asociada a estos puestos, y la consiguiente rentabilidad (económica) sostenida que significa para las empresas. La demanda de personal *más cualificado* quizá responda a que las tareas deben asumirse antes de seguir un periodo de aprendizaje adecuado dentro de las empresas o a que sólo el personal *menos cualificado* se siente atraído por las condiciones laborales y las escasas posibilidades de mejora que ofrece la industria. No obstante, la mayoría de estudios sobre las necesidades del sector (Skillset y DCMS, 2001; Cook, 2002; Ellis, 2003; Corredor y Farfán, 2010; Altarriba y Rom, 2008) apuntan a que lo que debe cambiar es la capacitación de los estudiantes para facilitar su adaptación a las necesidades de la industria. Un ejemplo de algo que se tratará más adelante: “la enseñanza reglada de Publicidad no aprueba la evaluación del sector profesional” (Corredor y Farfán, 2010:111).

Para adaptar las estructuras al uso y presencia de los denominados *nuevos medios* se demandan habilidades en el entorno multimedia e interactivo propio de internet: páginas web, blogs, redes sociales, buscadores, etc. (Corredor y Farfán, 2010; Corredor, 2000; Moliné, 2001), y también de los videojuegos y dispositivos móviles. Por lo demás los perfiles profesionales solicitados siguen correspondiendo a la división clásica de funciones productivas que se definieron en las agencias a mediados del siglo pasado: comercial, planificación estratégica y creativa (Faulconbridge et al., 2011:69; AGEP, 2000, 2001). La formación de la que se ocupa este estudio se orienta hacia el ejercicio laboral en este último espacio: la creatividad publicitaria.

3.3. Creatividad en la publicidad



Si la publicidad nació como herramienta para difundir la existencia de productos hoy se ha convertido en un instrumento imprescindible para que empresas e instituciones mantengan o incrementen su presencia social. Durante el periodo que separa estas dos situaciones la creatividad se incorpora a la comunicación publicitaria con el fin de subrayar, primero, diferencias entre productos y, posteriormente, para dotar de personalidad a las entidades anunciantes.

El aditivo de creatividad se incluyó en la comunicación publicitaria respondiendo a una necesidad comercial cuando, poco antes de 1960, se extiende el interés por conseguir *valor añadido* para los productos. En palabras de quien plasmó, quizá por primera vez, dicha necesidad: “la publicidad debe, de un modo u otro, cambiar el producto que anuncia” (1958/2008:179). Un cambio que hoy se da por descontado pero que en aquel momento contribuía a configurar conceptualmente la *imagen de marca* (ver Gardner y Levy, 1955). Las ideas de que un detergente puede lavar más blanco o de que un papel higiénico puede llevar el lujo hasta el cuarto de baño ya las encontramos en 1957 (ver Anexo I) pero el potencial de esta capacidad transformadora se observa tras su sistematización y extensión. Caro identifica el tránsito como el paso de la *pequeña publicidad* a la *gran publicidad* (2009a:109, ver también Caro, 2009b y López, 2009)

Para la publicidad contemporánea la cuestión, en esencia, sigue siendo la misma: si no existe, se *crea* una diferencia que revierta en beneficios para el anunciante y lo ubique en la geografía de las marcas. Y si la publicidad haya alcanzado el rango de institución social (ver Pág. 40) es debido al incremento de anunciantes, recursos, medios y, por tanto, de la relevancia social que adquiere dicha comunicación *creativa*. Medio siglo creando valor añadido incesantemente amplifica una tradición que sin duda contribuye igualmente a su institucionalización.

La creatividad es primordial para la publicidad: tanto en el bosquejo del mensaje, como en su realización —tarea que se asignan a responsables o departamentos *de arte* internos o a empresas productoras externas—, en el diseño de estrategias que los orquesten o en la planificación de los medios por los que se canaliza. Las tareas se asignan a diferentes actores pero las decisiones que toma cada uno de ellos afecta sustancialmente a las de los demás, con lo que la creatividad termina por ser un rasgo característico y sistémico del aparato.

A él se suma otro rasgo, determinado por el objetivo publicitario. Aunque cada *creación* tiene unas metas específicas existe un fin superior y común a todos ellos. Para nombrarlo de forma suficientemente amplia elegimos lo que en retórica se conoce como *adhesión*. La creatividad se añade a la publicidad para aumentar en número o grado la adscripción a la propuesta del anunciante. Dentro de esta voluntad de adhesión se puede incluir desde el incremento de ventas de un producto o la contratación de un servicio, hasta la otorgación del voto en unas elecciones o la aceptación de nuevos valores para un ente (ejército, región turística, compañía petrolera). La publicidad al servicio de empresas o instituciones —superada la distinción con la propaganda, ver Pág. 40— cumple siempre esta función y por tanto incluye un objetivo definido que el acto creativo debe contribuir a alcanzar.³⁷

37. Los argumentos promocionales de las agencias se basan por lo general en las funciones descritas hasta aquí. Valga como ejemplo la propuesta de Tinkle: “Aportamos valor a nuestros clientes, ya sean compañías, marcas, líderes, instituciones o causas. Buscamos provocar las reacciones deseadas según sus objetivos” Consultado el 14-4-2012 en: <<http://www.linkedin.com/company/tinkle>>

Si bien el cometido de este estudio no es caracterizar la creatividad publicitaria, sino su evaluación en el ámbito docente, es imprescindible definir aquello que se va a evaluar y elegir posteriormente la metodología más adecuada para hacerlo. Las aportaciones teóricas específicas sobre el proceso creativo publicitario son por tanto un tema cardinal.

3.3.1. Investigación de la creatividad publicitaria

Como se ha visto, a principios de siglo XXI los diferentes estudios nos colocan cerca del incierto punto de partida, ratificando que sabemos muy poco sobre *creatividad* (Dietrich 2006:1, Baños, 1999:12; Marín 1995:26). Si a este hecho se añaden las peculiaridades descritas sobre *publicidad* es comprensible que la convergencia de ambos tópicos en la *creatividad publicitaria* incomode la investigación. En base a ello Klebba y Tierney explican la escasa atención científica que ha merecido: “por la dificultad de la definición del término [creatividad], por la propia naturaleza del acto creativo, por la diversidad de los productos creativos y por el complejo entorno que rodea la creatividad publicitaria” (1995:3).

Roca (2009) y Del Río (2006) analizaron respectivamente los artículos de investigación publicados en tres revistas anglosajonas de referencia³⁸ entre 1965 y 2007; y en cinco de ellas³⁹ entre 1960 y 2005. Las cifras son elocuentes: “de los 880 artículos publicados desde 1972 a 2005 en el Journal of Advertising sólo un 1,48 por ciento de los artículos [34, en total] estudiaba la creatividad publicitaria.” (Del Río 2006:41) y, en dicha cabecera, entre 2006 y 2007, se publicaron solamente 2 artículos más sobre el tópico (Roca 2009:17). Sería interesante analizar el período que va de 2007 a la actualidad y, tal como indicaba Roca en sus conclusiones (2009:29) incluir los trabajos publicados por revistas referenciales que se publican en español. Aún así, los datos registrados nos valen de ejemplo para advertir el contraste entre la supuesta centralidad del tema y los esfuerzos que se dedican a su investigación. Algo que viene a confirmar Pestaña, quien analizó las tesis doctorales sobre temática publicitaria defendidas en España entre 1971 y 2001: apenas un 6,42 por ciento —7 de las 109— tomaron como objeto de estudio la creatividad publicitaria, la primera de ellas en 1991⁴⁰ (2004:246).

Agrupar este reducido número de estudios según su metodología o según su objetivo específico relativiza la validez de los posibles hallazgos ya que los divide en cifras poco significativas. No obstante es valioso el esfuerzo individual de los autores e igualmente interesante observar cómo en los temas elegidos se detectan múltiples facetas de la creatividad publicitaria: los rasgos de la personalidad del creativo publicitario, diferenciando entre redactores y directores de arte, el producto creativo, el proceso creativo, la ideación, el efecto que tiene un anuncio creativo ante el consumidor, el *briefing* creativo, la efectividad de la creatividad campañas de publicidad, las relaciones entre los departamentos de cuentas y creatividad de una agencia, la relación que se establece entre creativos y clientes, etc. (Del Río, *ibíd.*:12; Roca, *ibíd.*:10-12).

38. Journal of Advertising; Journal of Advertising Research y Journal of Current Issues and Research in Advertising

39. Journal of Advertising Research (de 1960 a 2005); Journal of Advertising (del 1972 a 2005); Current Issues and Research in Advertising (de 1978 a 2005); International Journal of Advertising (de 1990 a 2005) y AdMap (de 1990 a 2005)

40. Autores y año de defensa: Ricarte Bescós (1991); Angeles Villena (1993); Marcos Molano (1995); Ramiro Castellblanque (1996); Baños González (2000); Roca Correa (2000); Vázquez Gestal (2000). Enumerados por Correa (2004:246)

A fin de organizar las investigaciones se agruparán aquí según el aspecto en el que eligen centrarse. Se emplea para ello una clasificación común en los estudios sobre creatividad, propuesta originalmente por Mooney (1954 y 1957, citado por Richards 2007:26) y conocida como las 4 Ps: *person*, *process*, *product* y *place*. Esta última P se omite en muchas ocasiones y la agrupación queda reducida a *persona*, *proceso* y *producto*, en nuestro caso, interesa mantener la variable *contexto* (*place*).

3.3.1.1. Persona

Engloba aquellos estudios orientados a describir las características del creativo publicitario. Tanto los rasgos de personalidad que quizá sean más propicios para su tarea como asuntos relacionados con la motivación, los hábitos de trabajo o la interrelación con otros sujetos del aparato publicitario. Estas investigaciones tienen en la psicología su principal disciplina de referencia (ver Págs. 25-29 y Aguilera, 2011:83-106): desde los primeros estudios biográficos sobre artistas y científicos, hasta el análisis de rasgos concretos como la tendencia a la transgresión, pasando por las pruebas psicométricas.

Durante los análisis de personalidad aparecen varios focos de distorsión: en primer lugar, las investigaciones cuantitativas —principalmente tests— dan cuenta de tareas comparables y medibles, por tanto predeterminadas y realizadas en momentos establecidos que no tienen porqué coincidir con los más adecuados para un mejor rendimiento creativo. Ampliar la casuística y la fiabilidad implica extender en el tiempo y el espacio una experimentación que poco a poco se convertiría en inconmensurable. Las investigaciones cualitativas —principalmente entrevistas y observación— incluyen otros tres obstáculos. El primero viene provocado por el sesgo del observador que debe destilar de la actividad (*proceso*) o del resultado (*producto*) las cualidades personales que lo han facilitado. Quizá sea esta la única manera de superar los otros dos obstáculos: (1) que, durante su ejercicio, el creativo puede dedicarse a crear o puede dedicarse a observar qué cualidades pone en juego (introspección) pero no puede hacer ambas cosas a la vez, generar y analizar. Si no es posible “construir pensamientos que combinen información proveniente de distintos módulos mutuamente inaccesibles” entonces el sujeto está reelaborando una información a posteriori (Martínez y Vicente 2008:103 y 111). Y (2) cuando se trata de autorecuperar información sobre el proceso puede aparecer un nuevo filtro, lo que en psicología se conoce como *resonancia cognitiva*: una modificación inconsciente de la memoria, un “recordar lo que uno quiere recordar” (Cowdroy y Graaff, 2005:509).⁴¹

Los acercamientos focalizados en la persona incluyen también un aspecto que el presente estudio no puede descuidar: el aprendizaje, el entrenamiento específico en creatividad publicitaria, que las personas pueden adquirir y que se sumaría a sus cualidades *innatas* (ver Sasser y Koslow, 2008:12-13). En este sentido Osborne señala que si diferentes sujetos comparten un abanico de rasgos psicológicos semejante pero sólo alguno de ellos consigue resultados excepcionales en su aplicación quizá se deba a que el trabajo creativo implica repetición, “No necesariamente repetición del mismo objeto o tema específico, sino repetición de la misma actividad, repetición no solo en la búsqueda de una respuesta a algo sino en [el hecho de] localizar, profundizar, embellecer un *problema*” (2003:520).

41. Ver también metacognición (Pág. 60)

3.3.1.2. Proceso

La distinción que establecen las 4 Ps de Mooney es puramente operativa, el fenómeno creativo (sea o no publicitario) involucra las cuatro instancias, así, en el punto inmediatamente anterior ya ha sido necesario referirse al *proceso* para hablar de la *persona*. En todo caso, determinados estudios se centran en el *proceso*, analizan las operaciones que conducen a un resultado creativo o proponen métodos y herramientas que pueden facilitar su desempeño.

Una de las primeras sistematizaciones en creatividad publicitaria se incluye en *A technique for producing ideas* (Young, 1944/1982). La obra detalla los estadios consecutivos que constituirían el proceso cognitivo del pensamiento creativo. De forma más o menos intencionada, las etapas de Young coinciden con las que habían distinguido primero Dewey (1910) y Poncairé (1902), después Wallas desde una perspectiva psicológica (1926), y ambas encajan dentro de la propuesta de Landau (1987) que pretende sintetizar en 4 fases las muchas variaciones y matices que diversos autores han enunciado (ver Aguilera, 2011:107-123; Ricarte 1998:141-162; Landau,1987):

- a) Preparación:** reunión de conocimientos e información documental que cimentará el resto del proceso
- b) Incubación:** asignada habitualmente al subconsciente, al distanciamiento respecto al tema o la actividad y a cierto estado de desasosiego y/u obsesión
- c) Visión (o iluminación):** la labor que hace el subconsciente con la información acopiada en la primera fase da forma a una idea que aflora repentinamente
- d) Verificación:** aquí se examina y adecua la visión y se expresa de forma que satisfaga la necesidad por la que se ha iniciado el proceso

Como se puede observar, este tipo de formulaciones sujetan gran parte del proceso a actividades que quedan fuera del control racional. Estas descripciones propias del *acceso inspirado* contienen momentos inexplicables que dificultan tanto el control de la dinámica como su replicación.

El proceso creativo publicitario comparte con otros que siempre existe un punto de inicio: tanto si se lo autoasigna un autor (por ejemplo un escritor que se propone iniciar una novela) como si el creativo es requerido por otro agente (el caso de la publicidad). Y también un punto final que el autor establece (por ejemplo da por terminada la novela) o el agente determina. No obstante, en la rutina publicitaria los acontecimientos deben ceñirse a un calendario y no a la inversa (un escritor podría dedicar toda la vida a su creación).

Como ocurre con las 4 Ps, la delimitación de etapas en el proceso también es operativa. Ni están claramente acotadas (es fácil que la denominada *preparación* se solape a la *incubación* o que exista una *iluminación* inicial), ni tienen porqué producirse en un orden determinado (la *incubación* fácilmente conduce de nuevo a la *preparación*), ni siquiera es necesario transitar por todas ellas (un proceso podría no finalizarse o la *iluminación* podría acontecer sin *incubación* previa). La decisión de diferenciarlas pretende facilitar su observación y estudio científico. En cambio si hablamos de creatividad publicitaria veremos que el proceso queda manifiestamente jalonado por acontecimientos y necesidades que señalan tres etapas. Esto resulta a priori interesante para caracterizarlas, proyectar las mecánicas de trabajo más indicadas para cada una de ellas y resaltar las habilidades intelectuales más pertinentes: una posible oportunidad para la enseñanza y aprendizaje que se analizará más adelante.

El proceso creativo publicitario, insertado en una estructura productiva, mostraría tres fases:

a) Formulación/reformulación: La aparición de un *briefing* más o menos formal (desde un encargo verbal del cliente hasta un documento elaborado explícitamente para el departamento creativo) programa el proceso en el tiempo: (1) marca su inicio formulando una *pregunta* o *problema* y, date o no hitos intermedios, como mínimo (2) determina un final al fijar la fecha en que la *respuesta* o *solución* debe concretarse o publicarse. El encargo se acompaña habitualmente de la información que el solicitante considera necesaria para acotar la cuestión y, tras un primer acercamiento, se valora si es necesario o no enriquecerla. También es posible que tras esta aproximación inicial se revise el encargo conjuntamente con el solicitante a fin de desambiguar o reformular la cuestión de partida (de nuevo, informalmente o en un documento de trabajo o *contrabriefing*).

b) Generación: En este estadio la actividad principal es la ideación que debe conducir a la respuesta o solución. Las modalidades de trabajo para promoverla son múltiples, algunas las elige la persona o el equipo designado y otras vendrán dadas por el estilo y las rutinas de la organización donde ejercen.

Jones (citado por Ruiz Collantes, 2000:20) propuso una distinción para la práctica del diseño que diferencia el intelecto de los diseñadores según si es entendido como una *caja negra* “de la cual aparece el misterioso brinco creativo” (1970/1992:46) o como una *caja transparente* —*glass box* en el original— “en el interior de la cual se puede discernir un proceso racional completamente explicable” (ibid.). La división es trasladable a las modalidades de trabajo en el ámbito de la publicidad y permite localizar la zona donde las explicaciones teóricas son más insuficientes o inconsistentes.

El caso es que tradicionalmente se emplean modalidades de caja negra y por tanto se hace casi imposible acceder a un conocimiento refinado de lo que acontece durante las mismas (Ruiz Collantes, 2000:16-17). Dichas modalidades corresponden a técnicas nacidas de lo que hemos llamado *aproximación instrumentalista* a la publicidad (Pág. 27) que apenas alcanzan un rango científico pero que están sumamente extendidas como prácticas profesionales (ver ibid.:21; Marín y Torre, 1991/2000:235-326; Pricken, 2001/2004:32-200).

Si es sorprendente que convivan la necesidad de que algo ocurra a tiempo y la imprevisibilidad de su acontecimiento⁴², aún es más sorprendente que sólo se haya localizado un método específico de creatividad publicitaria que evite esta difícil convivencia. Se trata del confeccionado por Ruiz Collantes (ibid.) en el cual se invierte el uso analítico de recursos retóricos, discursivos y argumentativos para convertirlos en recursos generativos e integrarlos en un modelo. Empleando diferentes reglas de transformación sobre macroproposiciones (ver Dijk, 1977) permite “generar, a partir de un problema determinado, todas las ideas-soluciones que virtualmente pudieran desarrollarse” (Ruiz Collantes, 2000:22). En este caso el proceso creativo se explica también por 3 componentes —que aquí estamos viendo como fases— ya esquematizados en teorías generativistas (ver Pág. 29): “un estado inicial, un estado

42. La incertidumbre, la ansiedad y las jornadas extensivas caracterizan la labor de los creativos publicitarios o, cuando menos, han alimentado el tópico que así la describe (para un estudio de los estados emocionales asociados a cada fase del proceso creativo ver Torre, 2000)

final y un conjunto de reglas de transformación” (ibíd.:17-20).

La precisión y sistematización son poco habituales en la práctica creativa publicitaria, que deposita su confianza en los recursos que cada individuo o grupo ha desarrollado. Si bien existen rutinas y mecanismos de control —principalmente *reuniones creativas* de trabajo— que pretenden monitorizar el progreso de la tarea, lo que ocurre durante la misma es más o menos abstracto. Y aunque la profesión a menudo reniegue de las técnicas tipificadas (Obradors, 2006; Holemans, 2011) de una u otra forma el desempeño se asemeja a ellas. Desde el valor de la producción subconsciente —que cualquier persona que se haya sumergido en la resolución de un problema conoce— hasta las frecuentes adaptaciones del brainstorming. Las posibilidades son múltiples. A modo de contraste con la retórica generativa de Ruiz Collantes, y para entender que el abanico de posibilidades es inmenso, valga este fragmento de David Lynch:

“Las ideas son como peces. Si quieres pescar pececitos, puedes permanecer en aguas poco profundas. Pero si quieres pescar un gran pez dorado, tienes que adentrarte en aguas más profundas. En las profundidades, los peces son más poderosos y puros. Son enormes y abstractos. Y muy bellos. Yo busco un tipo particular de pez importante para mí, uno que pueda traducirse al cine. Pero allá abajo nadan toda clase de peces. Hay peces para los negocios, peces para el deporte. Hay peces para todo. Todo, cualquier cosa, surge del nivel más profundo. La física moderna denomina a ese nivel campo unificado. Cuanto más se expande la conciencia, más se profundiza hacia dicha fuente y mayor es el pez que puede pescarse.” (Lynch, 2006/2008:11)

Sea *inspirado* u organizado, el método —los métodos o su combinación— debe facilitar una o varias respuestas posibles a la cuestión que plantea el *briefing*. Un mayor número de soluciones implicará una tarea de selección pero incluso en el caso de que sólo se cuente con una hay que verificar su validez. Este momento implicaría la transición a la última fase del proceso.

c) Selección/evaluación: La herencia mítica y romántica que ensalza la ideación debe compensarse con una visión menos extendida: “el instante decisivo de la actividad creadora no es la ocurrencia, la invención, sino la selección. El artista se equivoca o acierta al dar la orden de parada. Ése es su acto más genuino” (Marina, 1992:237). Aunque el arte no es el tema que nos ocupa es importante reconocer que el *creador* es quien decide dar por finalizado el proceso —al menos en primera instancia. En creatividad publicitaria también, pero dentro del calendario previsto.

Por otra parte, tanto la decisión del publicista como la de quien haya encargado la tarea, se verían facilitadas por la posibilidad de contrastar el resultado con el problema, previa y explícitamente definido. No obstante, aunque contamos con la referencia plasmada en el *briefing*, validar la respuesta no es sencillo. Son muchas las variables que coinciden en este punto, esencial para el análisis que estamos realizando y al que se destina un apartado específico (Págs. 149-161).

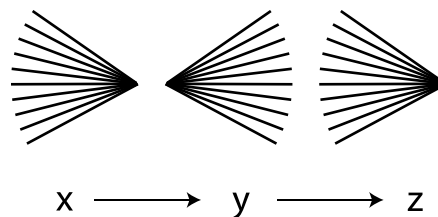
Durante las fases se activan dos tipos de procesos intelectuales: *divergente* y *convergente* (ver Pág. 33). En el caso de la creatividad publicitaria es sencillo identificar cuando se procesa uno u otro observando el tipo de resultado que se persigue.

Durante la fase inicial (*formulación/reformulación*) se trabaja en el *briefing* con el fin de concretar la pregunta que se debe responder, e incluso, si esta queda claramente expresada, se estudia y documenta para ver si es necesario o posible reformularla en otros términos. La acción es por tanto analítica, racional, lógica, sintetizante o selectiva. Empezar a idear sin objetivo sería como echar a correr sin saber hacia donde vamos, fijarlo permite realizar un esfuerzo orientado.

Cuando la pregunta o el problema queda determinado, se convierte en el punto de partida para la siguiente etapa (*generación*), en la que se procesa en el sentido contrario: a través de la divergencia se quiere obtener el mayor variedad de respuestas posibles o el mayor número de ítems relacionables. Las técnicas de caja negra y transparente promueven aquí la expansión, recreación, enumeración, figuración o dispersión.

Por último (*selección/evaluación*) se reactivan las habilidades empleadas en la fase inicial pero en esta ocasión con la finalidad de analizar las alternativas que ha producido la generación de ideas, seleccionarlas y validarlas, de manera que se inicia de nuevo el proceso convergente que sintetiza el trabajo en una respuesta.

Siendo x, y, z las tres fases del proceso las operaciones de convergencia y divergencia podrían representarse así:



Para cerrar esta aproximación al estudio del proceso creativo publicitario es importante señalar otras dos de sus peculiaridades: la simultaneidad y la recursividad.

En un proceso determinado (1) las tres fases (x, y, z) se organizarían como sigue:

$$[x \longrightarrow y \longrightarrow z]^1$$

A menudo el equipo creativo trabaja en más de un proyecto y por tanto diferentes procesos creativos (por ejemplo 1, 2, 3) estaría en marcha simultáneamente:

$$\begin{array}{c} [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^1 \\ [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^2 \\ [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^3 \end{array}$$

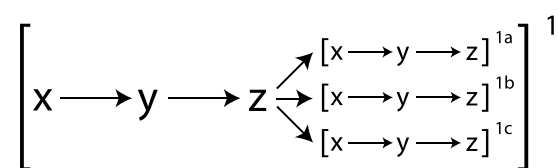
Aunque es poco frecuente recibir dos encargos a la vez, sí es habitual trabajar simultáneamente en diversas soluciones alternativas (por ejemplo 1a, 1b, 1c) y que por una u otra razón se cree una sincronía entre las fases de ambos:

$$\begin{array}{c} [x \begin{array}{l} \nearrow y \longrightarrow z \\ \searrow y \longrightarrow z \end{array}]^{1a \text{ y } 1b} \\ [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^{1c} \end{array}$$

Por lo que respecta a la recurrencia, esta es propia de cualquier actividad consagrada a la creatividad, el proceso creativo es sustancialmente el proceso laboral o artístico del sujeto y por tanto se inicia y finaliza con cada una de sus producciones (1, 2, 3, etc.):

$$[x \longrightarrow y \longrightarrow z]^1 \rightarrow [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^2 \rightarrow [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^3 \rightarrow \text{etc.}$$

Igualmente, se distingue una recursividad provocada por un mismo proceso creativo publicitario (1) que desencadena o inscribe otros (1a, 1b, 1c). Este es el caso cuando una o más ideas llegan a la etapa de evaluación pero necesitan ser reelaboradas para adecuarse mejor al problema que intentan resolver o a las diferentes expresiones formales que tendrá la campaña que se proyecta:



No es menos frecuente que alguna de las personas encargadas de decidir sobre la validez de la respuesta ofertada (sea un agente del equipo de trabajo o de la entidad solicitante) considere que no es acertada y solicite una nueva propuesta. En este caso el proceso (1) se reinicia pero el motivo es el mismo. Para desesperación de quienes lo ejecutan, la solicitud de volver a empezar puede llegar más de una vez (1, 1', 1''):

$$[x \longrightarrow y \longrightarrow z]^1 \rightarrow [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^{1'} \rightarrow [x \longrightarrow y \longrightarrow z]^{1''}$$

Todo cuanto se ha visto respecto al proceso creativo tiene una clara repercusión docente. La psicología cognitiva diferencia entre conocimiento *declarativo* (hechos, conceptos o ideas almacenados en la memoria a largo plazo), *procedimental* (información, almacenada también en la memoria a largo plazo, sobre procesos, tareas y dinámicas que se adquieren con la práctica y que a menudo se *automatizan*) y *metacognición* (capacidad para reflexionar sobre los procesos de pensamiento)⁴³. Así, “para que el conocimiento y la creatividad sean ricos y complejos, los estudiantes deben ser capaces de proporcionar retroalimentación metacognitiva, aprendiendo independientemente a generar y monitorizar lo adecuado y lo válido de los dos tipos de conocimiento que procesan [declarativo y procedimental]” (Cunliffe, 2008:313). Es decir, además de *crear* tienen que ser capaces de *saber cómo crean*. De hecho, el aprendizaje metacognitivo es tan fundamental para el alumno como para el profesor: para que alguien pueda *aprender* es necesario *saber cómo se aprende* (ver Crespo, 2000)

43. Definiciones adaptadas del Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes). Consultado el 15-10-2011 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm. Ver también: Fernández López, 2004

3.3.1.3. Contexto

La tercera de las Ps corresponde a aquellas investigaciones que se acercan a la creatividad focalizándose en el contexto o entorno (*place*). Las aproximaciones que hemos llamado *sociocreativas* son las más prolíficas en esta demarcación (ver Págs. 29-33 y Aguilera, 2011:124-155; Taylor, 1988). En el caso de la creatividad publicitaria los estudios se dedican a la estructura interna de las agencias y del aparato publicitario, incluyendo en el segundo caso las relaciones que se establecen entre anunciante, agencia, medios y audiencia (ver Sasser y Koslow, 2008:13-14; y Li et al. 2008).

En estos espacios, fruto de la interrelación de actores, se establecen las normas que debe observar toda creación publicitaria. Unas son de carácter tácito y se basan tanto en los objetivos de la producción como en la experiencia acumulada por las organizaciones, y otras se dictan explícitamente desde la legislación o la deontología (ver Pág.161). Para el estudio que estamos conduciendo el interés de ambas investigaciones reside en que pueden ayudar a desgranar el criterio profesional de producción y, en gran medida, de evaluación: el entorno marca las *reglas del juego* (Ruiz Collantes, 2000:22).

En la medida en que estas reglas se respetan, la creatividad publicitaria queda englobada en lo que Sternberg (2006:96) denomina “creatividades que aceptan los paradigmas establecidos e intentan extenderlos”, es decir: no cambia las reglas, no cambia el paradigma, lo reivindica con su producción. A diferencia de aquella “creatividad que rechaza los paradigmas establecidos e intenta reemplazarlos” o la que “sintetiza diversos paradigmas”. Según el mismo autor, las contribuciones de una creatividad como la publicitaria se limitarían a: la *replicación* (que ratifica el propio campo donde se ejerce); la *redefinición* (incrementa los puntos de vista dentro del campo); el *incremento de avance* (hace avanzar al campo pero en la dirección en que ya se mueve); y el *incremento superior de avance* (avanza en la dirección del movimiento pero acelerándolo más de lo previsto) (ibíd.).

Las agencias y creativos publicitarios diferencian entre los clientes que están dispuestos a arriesgar más y los que están dispuestos a arriesgar menos en su comunicación, algo que incrementa o reduce drásticamente el nivel de motivación (Sasser y Koslow, 2008:14) y que aquí nos vale para entender que las reglas, además de tácitas son flexibles. O para ser más exactos se observan con mayor o menor rigidez. También nos sirve para poner en cuarentena la concepción (autoconcepción a veces) del creativo publicitario como *trickster*. La transgresión en creatividad publicitaria es menor de lo que quizá se suponga (ver León, 2000) el rupturismo normativo que abandera frecuentemente la autopromoción de agencias y publicistas podría funcionar como reclamo pero las investigaciones revelan que “esta ruptura es rara. Más bien parece que no se rompe nada. El proceso creativo [publicitario] recuerda a los niños que se retan mutuamente para llamar a la puerta del lugareño viejo y desagradable. El niño que más se acerca es el héroe —el héroe creativo. Ahora bien, si uno pulsa el timbre y el ogro se arrastra hasta la puerta, es momento de dispersarse o todos estarán perdidos” (West, Kover y Caruana, 2008:43).

El *inconformismo* que presentan algunos textos⁴⁴ publicitarios podría ser indicio de esta mezcla de inquietudes personales, tendentes a la transgresión creativa que implícitamente se supone al ejercicio, y la rígida normativa que subordina y asegura esta voluntad, convirtiendo el afán de *revolución* en *reforma* —a lo sumo—. Es así como, a base de malemployarlos, se vacían de significado conceptos inasumibles por el emisor que manejan sus enunciadores (ver Anexo VI y Caro, 2009b).

44. Texto en el sentido discursivo, tal como se entiende en la retórica clásica (*actio*) y en análisis del discurso: el “artefacto comunicativo” (Ruiz Collantes 2000:25), la manifestación comunicativa última, superficial, de valores macroestructurales y axiológicos que incluye y en los que se asienta

Es reseñable el número de investigaciones que se interesan por la creatividad publicitaria en el entorno *on-line* (ver Medina, Rom y Canosa, 2009) seguramente movidos por el interés del aparato en este tópico, pero a efectos del presente análisis se consideran poco relevantes ya que aluden a hibridaciones y novedades en los medios de comunicación que no afectan esencialmente al cometido creativo ni modifican las reglas fundamentales del campo. “La estrategia y la creatividad publicitarias no pueden ser fruto de una performance participativa, son negocio y forman parte del mundo de los negocios” (Sabaté, Solanas y Martorell 2010:62).

También pertenecen a este enfoque los trabajos destinados a estudiar la recepción de la creatividad publicitaria. Podríamos subdividirlos en aquellos que intentan medir la *efectividad* y aquellos que intentan analizar los *efectos*. El poco rigor científico con que acostumbran a realizarse hace que sus resultados sean poco fiables o, en el mejor de los casos, poco representativos. (1) La efectividad publicitaria es un tema muy relevante —sobre todo para los anunciantes— pero su análisis es económicamente costoso y metodológicamente complejo: depende del criterio que se fija (o que no se fija⁴⁵), de la imposibilidad de aislar la creatividad del resto de acciones que realiza el aparato publicitario e incluso del contexto socio-económico en que se comunica. (2) En cuanto a los efectos, se cuenta con aproximaciones críticas (ver Págs. 43-44), y otras que intentan comparar el concepto de *creatividad publicitaria* entre la profesión y la audiencia para concluir que no hay consenso, y que, unos y otros, “exhiben definiciones incongruentes de lo que la constituye” (West, Kover y Caruana, 2008:43). De acuerdo con Caro: “lo que no se sabe a ciencia cierta es [...] qué efectos de toda índole se derivan de la actividad publicitaria.” (2008:82)⁴⁶. Todo ello explicaría bastante bien por qué “la creatividad publicitaria y su impacto siguen siendo un asunto que funciona por ensayo-error” (ibíd.), y redundan en la relativa asunción de riesgos, tanto por parte de los anunciantes como por parte de los creativos.

3.3.1.4. Producto

Sin descuidar que la creatividad es esencial en todo el aparato publicitario y que todas sus facetas son de una u otra manera vinculantes, recordemos el presente estudio aborda una vertiente concreta: la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente. Y es precisamente en el *producto* donde encontramos una oportunidad para ceñir con más precisión la investigación venidera.

En primer lugar el producto creativo publicitario, como resultado final, supone la existencia de la *persona*, del *proceso* y del *contexto*. De alguna manera los evidencia, da cuenta de ellos, los indica. En segundo lugar, el producto, tanto si es un expositor para puntos de venta o un eslogan, como si es un concepto abstracto o una estrategia a largo plazo, tiene necesariamente una expresión tangible. Se plasma como texto, boceto o *arte final* en un soporte que pueda presentarse a quien lo ha solicitado. Y en tercer lugar es el producto, y no las otras facetas, lo que se somete a juicio o validación. En el caso de la creatividad publicitaria “los juicios de valor se refieren a la eficacia en

45. El festival de Cannes incorpora desde 2011 una categoría que premia la efectividad de la creatividad publicitaria, el “impacto medido y probado para el negocio del cliente”. Sin embargo no aclara que peso se otorga en la decisión a cuestiones tan significativas como la magnitud de la novedad que se comunica o los medios que se han puesto a disposición de la campaña. Sí se especifica que la selección se realizará asignando un valor del 25% a “la idea”, otro 25% a “la estrategia” y el 50% a “la efectividad” —sin aclarar los criterios para cada uno de los valores— es decir, en el premio a la efectividad, la efectividad sólo vale la mitad del premio. (Consultado el 18/3/2012 en: http://www.canneslions.com/awards/categories_rules.cfm?section_id=101#9-101-424)

46. El mismo autor invita a profundizar sobre el tema consultando la obra de León (1996)

el logro de los objetivos o fines” (Klausen, 2010:350) y por tanto es una creatividad “condicionada a la respuesta” (*response-dependent* en el original, ibíd.).⁴⁷

A efectos de docencia y evaluación, respectivamente, se puede sacar partido a otros de sus dos rasgos: el producto, o parte del que se ha validado, se hace muchas veces *público*, esto permite acceder fácilmente a él —autores y proceso pueden resultar inalcanzables—. Y, si bien el producto creativo publicitario es efímero y coyuntural —desaparece una vez satisfecha (o no) la necesidad para la que se diseñó— también es archivable, documentable y *contrastable*.

Las investigaciones destinadas al producto creativo (publicitario y no publicitario) ofrecen una variada lista de atributos que este debería cumplir para ser considerado como tal. Dado que estos atributos enlazan directamente con la idea de un criterio de selección y por tanto con la posibilidad de aclarar las claves de la evaluación aplazamos su detalle al apartado correspondiente (ver Págs.164-167).

3.3.1.5. Presión y persuasión

A las 4 Ps clásicas (persona, proceso, entorno y producto) se añaden otros focos de estudio cuyas aportaciones no son especialmente significativas ni numerosas. No obstante, se han detectado dos que en el caso de la creatividad publicitaria tienen posibles repercusiones docentes: *presión* y *persuasión*.

La *presión* debe entenderse aquí como el resultado de sumar la incertidumbre e imprevisibilidad —descritas en el *proceso*— y un calendario de fechas límite para finalizar el trabajo creativo. Todo ello junto al apremio financiero que se inscribe en la práctica cotidiana: “Los grandes grupos de publicidad viven ahogados por el corto plazo y están perdiendo la sensibilidad del trabajo creativo” (Galtés, 2009:83; citado por Sabaté, Solanas y Martorell 2010:62). Lo que fuera un rasgo distintivo del trabajo publicitario, paulatinamente, se ha convertido en común a otros ámbitos laborales. Es frecuente encontrar la *presión* agrupada a la P de *entorno* (Watson, 2007:424) pero parece interesante resaltarla independientemente y tenerla en cuenta en apartados venideros, para relacionarla también con otros aspectos como motivación, autoestima o competitividad.

La *persuasión*, no como cometido de la acción publicitaria sino como peculiaridad de la dinámica laboral es perfectamente identificable. Las presentación de campañas u otros productos creativos, tanto internas —a compañeros, directores creativos u otros departamentos de la agencia— como externas —cliente—, son un momento crítico. Su preparación es por lo general apresurada ya que tiene lugar tras el proceso creativo o tras la fase de ideación y la mayor parte del tiempo se habrá destinado precisamente a idear y evaluar la idea. No obstante, y en términos estrictamente retóricos, tienen un valor incontestable que puede decantar la decisión de quienes deban juzgarla⁴⁸. Más allá de las explicaciones necesarias —referidas a planificación de medios, presupuesto, programación, etc.— que se consideran anexas a aquello que se presenta, también se argumenta o justifica el propio producto creativo en sus aspectos técnicos, en sus posibilidades de continuidad futura, en el contexto de su mercado, en definitiva en todo aquello que pueda facilitar una mejor comprensión de la propuesta y de su potencial. Tanto si esta presentación la hace el creativo en primera persona

47. Klausen otorga esta cualidad a todo proceso creativo. Para argumentarlo refiere a Casati y Tappolet (1998), a Smith, Lewis y Johnston (1989) y conecta ambas propuestas con la *Teoría de la cualidades secundarias* expuesta por Locke (1690)

48. Ver el concepto de *guardianes* en Csikszentmihalyi (Pág. 31) ; Simonton, 1988b; Sternberg y Lubart, 1999

como si se delega —por ejemplo al departamento de cuentas encargado del contacto con el cliente— es necesaria una descripción argumentada y por tanto se supone, a quienes la hayan producido, una capacidad de análisis y expresión adecuada. Otro factor relevante para apartados ulteriores.

3.3.2. La creatividad como análisis e ideación publicitaria

La dificultad para definir el concepto de *creatividad* puede entenderse desde la lingüística —semántica y pragmática—. A la arbitrariedad semiótica propia del lenguaje se suma aquí una particular dificultad sintáctica, ya que el término *creatividad* se han ido relacionando con otros, de distinta motivación, como *inventiva*, *ideación*, *originalidad*, *innovación* o *novedad*. Palabras que ha imantado por su centralidad contextual:

“Nos encontramos en un momento histórico en el que la creatividad se ha convertido en un elemento central de la cultura y de la vida, quizás como nunca antes en ninguna otra época del desarrollo de la humanidad. Con ello no nos referimos al hecho de que éste sea el momento en el que objetivamente se produce más creatividad, sino al hecho de que, probablemente, esta es la época histórica en la que la creatividad es un valor más extendido, más consolidado, y en el que el consenso general en torno a su consideración positiva es más elevado.” (Temes de Disseny, 2000)

En este sentido es muy ilustrativa la propuesta de Rom y Sabaté (2006:67) que habla de *protocreatividad* y que implícitamente considera embrionarias (*proto*) concepciones anteriores a la contemporánea, aunque aquellas no nacieran con este fin ni hayan desaparecido de nuestro vocabulario. La creatividad habría pasado de ser una faceta de la inteligencia (ver Guilford, 1950) a un fin en sí misma, un imperativo necesario en publicidad y prácticamente en la mejora de cualquier acto humano, incluso el de cocinar. Como ocurre en la creatividad publicitaria, ya no es posible esperar a la inspiración, si esta no llega debe provocarse por medio de herramientas que la desencadenen. De alguna manera la creatividad se ha convertido por antonomasia en *el* valor añadido.

Sumidos en esta dinámica, pasan desapercibidas tanto la cuestión metalingüística que acabamos de apuntar como la metacognitiva, que se ha tratado anteriormente (ver Martínez y Vicente en Pág. 60) y se recuperará más adelante en términos docentes (ver Morin en Pág. 71). Pero son estas dos cuestiones las que dificultan el acercamiento a la definición de creatividad, incluso al de una creatividad aplicada como podría ser la publicitaria⁴⁹. Temas que quizá corresponderían a la lingüística y a la filosofía respectivamente y en los que se han visto desplazadas por un buen número de psicólogos y managers convertidos en los “ideólogos contemporáneos de la creatividad” (Osborne 2003:508).

Dar cuenta del estado de la cuestión parece un tema clave para la docencia de la materia. Ahora bien, junto a las dificultades y llegados a este punto del estudio, aparece la necesidad de aproximar una definición para creatividad publicitaria.

49. Maslow (1962) ya diferenció un tipo de *creatividad secundaria* (controlada, no festiva y disciplinada). Al igual que Taylor (1959) quien hablaba de la *creatividad a nivel académico y técnico* (y añadía el dominio del oficio al poder expansivo de la ideación)

Por ello, sumando lo que se ha analizado y a sabiendas de la ambigüedad que se acumula se propone la siguiente:

Operativa de análisis e ideación, sujeta a restricciones explícitas y externas al proceso, cuya finalidad es producir soluciones tangibles para un problema de comunicación comercial o institucional

Si lo que se conoce como *proceso creativo publicitario* pasa por una fase realmente *creativa* esta es la intermedia —entre la preparación y la evaluación—, una fase que quizá sea más apropiado denominar *ideación* o *generación de ideas*⁵⁰. Así, la definición que se propone reivindica un *retroceso* terminológico en el tiempo que quizá contribuya a desambiguar el concepto genérico de creatividad, al destacar para qué se utiliza en este ámbito concreto.⁵¹

Por otra parte, la definición subraya otra actividad clave e indisociable del proceso como es el *análisis*. De hecho se coloca en primer lugar para señalar que antecede a la ideación —aunque vuelva a ser necesaria tras esta, durante la evaluación—. También pretende dar importancia a las restricciones que incluye el *briefing* (conocidas en publicidad como *mandatorios*) y que, a diferencia de lo que ocurre en otros procesos creativos, aquí vienen dadas y son *explícitas*. La relevancia del contexto se intenta destacar añadiendo que las restricciones son además *externas* al proceso y a la persona que lo conduce, ambientales.

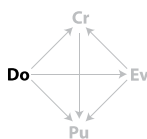
El producto, como síntesis del proceso, se indica y caracteriza por la *finalidad* de *producir soluciones tangibles* que deben responder a un *problema de comunicación*. Es decir, que deben ser verificables e inteligibles por una entidad anunciante, ya sea comercial o institucional (en consonancia con lo expuesto sobre la ya inexistente frontera entre publicidad y propaganda).

Por último se habla de *operativa*, en alusión a la cooperación del aparato publicitario, que difumina tanto la responsabilidad como la autoría sobre el producto. El término se adapta de Caro (2008) quien identifica el *aparato publicitario* por medio de las siglas DOP, *Dispositivo Operacional Publicitario*.

50. Para una aproximación desde las ciencias de los lenguajes y otras disciplinas ver Ruiz Collantes (2000:17-20)

51. En este sentido el título elegido por James Webb Young en 1950 para su obra, *A technique for producing ideas* (op. cit.), de acuerdo con la propuesta que se plantea, sigue pareciendo vigente.

3.4. Docencia



Tras analizar individualmente *Creatividad* y *Publicidad*, y profundizar en su intersección *Creatividad en la publicidad*, abordamos la tercera área genérica que aplica a este estudio.

Según Gow and Kember (1993) todos los profesores tienen una forma de enseñar. Sean o no conscientes de ello, sigan o no un enfoque teórico determinado; la manera en que lo hacen, su *estilo* de enseñanza, afecta directamente al aprendizaje que de él se deriva. De esta afirmación se desprenden tres premisas: (1) Existe investigación científica sobre docencia que puede aportar contexto teórico a su ejercicio; (2) si diferentes estilos de enseñanza promuevan diferentes tipos de aprendizaje se podrá valorar cuál es más adecuado a la formación que analizamos y completar su marco teórico (Snelbecker, 1999:39-41); (3) queda claro que la docencia ocurre independientemente de su estudio —de hecho es muy anterior a él— y por tanto abre la posibilidad de que el docente pueda o no reflexionar sobre la tarea que desempeña. Esta última cuestión es significativa para el tipo de formación que se abordará de nuevo en el apartado *Docencia de la publicidad* (Pág. 83-90).

3.4.1. Investigación en enseñanza y aprendizaje

La investigación en docencia tiene un recorrido breve pero sumamente productivo, rasgo que comparte con la investigación en creatividad. A continuación se introducen y relacionan algunas de las perspectivas más significativas, seleccionadas ya sea porque puedan integrar el marco teórico de este trabajo o porque ayuden a comprenderlo mejor.

La tradición educativa de la cultura occidental se ancla en dos momentos histórico. El primero nos remonta a la enseñanza de la Grecia antigua, de la que tenemos abundantes testimonios. Si bien las concepciones actuales son refractarias a muchas de sus prácticas “todavía se mantiene como una de las que ha obtenido resultados más exitosos en comparación al resto de sistemas de educación que se han desarrollado en el transcurso la historia mundial” (Cubberley, 1920/2004:33). El segundo hito corresponde a la ordenación de estudios promulgada por los jesuitas en la *Ratio Studiorum* (1599) que rigió las prácticas en Europa entre el siglo XVI y mediados del XX. Estaba centrada en la figura del maestro, basada en la exposición oral y la repetición, y promovía actitudes “polemizadoras pero ceñidas a la defensa de la doctrina [...] socialmente, la corrección, la obediencia, diligencia, asiduidad, orden y silencio eran las piezas clave” (Riart, 2009:14).

Es en este escenario, a finales del siglo XIX, cuando surgen las primeras aproximaciones científicas a su estudio. Se trata inicialmente de trabajos centrados en la selección y organización de contenidos docentes, como se recoge en algunos fragmentos de *Principios de Psicología* (Cattel, 1890) o en *Conversaciones con maestros* (James, 1899) —citados por Ortega, 2005:44—. Dichas obras engrosan la bibliografía del *modelo tradicional*, también denominado *normativo, reproductivo o pasivo*, aquel que se basa principalmente en la memorización, en la transmisión de conocimiento del maestro al aprendiz y que había imperado durante cerca de dos milenios. Según Cerezo, a pesar del gran número de corrientes contemporáneas que lo han dejado atrás, todavía hoy “se sigue reproduciendo un modelo que ha mostrado su insuficiencia al concebir la enseñanza más para sí misma que para apoyar los requerimientos de formación de la sociedad, en lo general, y de cada una de las personas.” (2005:3).

Con la llegada de siglo XX, nace la psicopedagogía y el enfoque científico desplazará la atención hacia la figura del alumno. *La educación funcional* de Claparède (1915) es un buen ejemplo de esta mirada y da cuenta de un principio ampliamente compartido por los investigadores en aquel momento: “para planificar la intervención educativa es necesario conocer al alumno y tener en cuenta sus intereses y capacidades” (Ortega, 2005:45).

En los años previos a la primera Guerra Mundial se vivió un auge de la psicometría que es igualmente relevante para la investigación sobre creatividad (ver Pág.25-29). Una de las principales tareas de los psicólogos educativos fue elaborar y perfeccionar instrumentos con la finalidad de evaluar las diferencias individuales de los alumnos. Se diagnosticaban sus capacidades en términos de normalidad, adaptabilidad o patología y se explicaban por causas derivadas del desarrollo personal (Coll, 1989). Galton, Castell, Witmer, Binet y Burt son alguno de los autores referenciales en este ámbito (ver Hernández Rojas, 1998:3-4). Al terminar el conflicto bélico se confía en la educación una función de concordia y pacificación, se recuperan y extienden por Europa las ideas que conformarán la Escuela Nueva: enfrentada al modelo tradicional, y de vocación socializadora, contraria a la memorización, al autoritarismo del profesorado e incluso a la imposición de un programario. “La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos” (Cerezo, 2005:5). En su línea de pensamiento encontramos como precursores a Tolstoi, Rosseau, Fröbel y Pestalozzi; y posteriormente a un buen número de autores todavía hoy referenciales: Decroly, Freinet, o Montessori (ver Palacios, 1978 y Bernabeu et al., 1997).

En adelante, y de la mano de diferentes escuelas psicológicas, se plantearán nuevas teorías sobre aprendizaje. Ertmer y Newby (1993) las recogen en tres perspectivas:

3.4.1.1. Conductista

Se sustenta en una mecánica de estímulo-respuesta sobre la que se puede influir y estudia la relación que existe entre las manipulaciones educativas y los resultados académicos. Para esta perspectiva “el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (ibíd. 1993:7), es decir, a base de ejercitar los procesos de asociación el estudiante debe ser capaz de transferir una experiencia concreta (modélica) a nuevas situaciones para resolverlas. Es un tipo de enseñanza basado en pistas e indicios que premia el acierto y que requiere una evaluación previa del estudiante para saber en qué punto se encuentra su formación. Corresponde al paradigma positivista y sus autores más representativos son Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. El neoconductismo, como corriente pedagógica de transición que desembocó en el cognitivismo, queda representado por las obras de Tolman, Hull y Spence (ver Amsel, 1989).

3.4.1.2. Cognitivista

Esta perspectiva se opone a la anterior con argumentos racionalistas: en lugar de centrarse en las conductas observables (qué hacen los estudiantes), investiga las manipulaciones instruccionales sobre los procesos cognitivos internos (qué sabe el estudiante y cómo lo aprende). El ánimo de los investigadores no será la conexión estímulo-respuesta sino qué ocurre en la mente del estudiante entre el estímulo recibido y la respuesta dada (Cerezo, 2005:9). Se interesan por la “recuperación o identificación del conocimiento y el desarrollo de la comprensión, así como de las habilidades y capacidades intelectuales” (Reigeluth y Moore, 1999:52). Sin embargo, conductismo y cognitivismo asignan una misma meta a la instrucción: “comunicar o transferir conocimiento a los estudiantes

en la forma más eficiente y efectiva posible” (Bednar et al., 1991:89) y comparten el recurso de la *simplificación* y la *estandarización* para alcanzarla (Ertmer y Newby, 1993:63).

Para los cognitivistas la instrucción en nuevos contenidos debe referir a esquemas preexistentes en el alumno, por ello las analogías y las metáforas son recursos habituales. De la misma forma que el interés por desarrollar las capacidades de síntesis y de establecer relaciones explican respectivamente el uso de diagramas y mapas conceptuales (Ertmer y Newby, 1993:65).

A mediados de siglo XX, autores como Bloom, Gagné, Ausubel, Anderson y Merrill propusieron cambiar el concepto de *aprendizaje* por el de *tipos de aprendizaje*. Reigeluth y Moore (1999:53-58) unifican las diferentes nomenclaturas que eligieron dichos autores y las sintetizan en cuatro tipos:

- Memorizar información
- Comprender relaciones
- Aplicar habilidades (extrapolar concretando)
- Aplicar habilidades genéricas (extrapolar generalizando)

Al respecto es destacable la importancia que toma la evaluación. Sirva de ejemplo un documento referencial para esta perspectiva, la *Taxonomía de Bloom* (1956), donde la *evaluación interna* —autoevaluación— constituye, en sí, un tipo de aprendizaje específico. Bloom entiende que la capacidad de juzgar un material elaborado con un fin determinado es una operación de rango superior: por una parte involucra todos los tipos de aprendizaje y, por otra, conlleva emitir juicios de valor basados en un criterio previo (Linn y Miller, 2005:280-305).

El cambio de orientación educativa que propuso el cognitivismo —desde las conductas observables hacia los procesos cognitivos— guía actualmente numerosas prácticas de enseñanza, la elaboración y el uso de materiales y recursos docentes (Ertmer y Newby, 1993:61).

3.4.1.3. Constructivista

Sin abandonar una óptica centrada en los procesos cognitivos el constructivismo aporta un cambio significativo en la interpretación de la enseñanza, si para los paradigmas tratados hasta ahora la realidad es *externa* al estudiante, el constructivismo la considera una interpretación *interna* del alumno (Ertmer y Newby, 1993:66-67). La mirada objetiva es reemplazada por otra subjetiva de inspiración kantiana: “el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce”. Incluso durante “una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos” (Flórez, 1993:235).⁵² Así, (1) sería fruto de una construcción operada por el sujeto desde la razón en contraste con un proceso empírico basado en la experiencia; y (2) si el alumno está modificando su estructura mental entonces “el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona” (ibíd.). En palabras de Vygotsky: “La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento” (en Zaporozek et al., 1982-1984:107, citado por Ivic, 1994:7).

Las concepciones previas del mundo que el alumno posee —sobre las que construye— son *herramientas* para el aprendizaje pero también *barreras* que impiden otras interpretaciones (Porlán, Rivero y Martín, 1997:156). Por esta razón se promueve que los estudiantes aprendan a encontrar diferentes accesos a los tópicos, que se esfuercen en observarlos desde diferentes ópticas y saquen el máximo partido de cada una de ellas (Tam, 2000:53) hasta llegar a “comprender realmente las miradas alternativas” (Bednar et al., 1991:92).

52. Al respecto ver Lakoff (2004/2007:23-25; 39; 47-48)

La aportación de Piaget (1969) y Vygotsky (1934a, 1934b) “ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo” (Carretero, 1997:26). Ambos colocan al estudiante en el centro de atención pero varios autores (Tryphon y Vonèche, 1996; Duch, 1997; Carretero, 1997; Tam 2000) interpretan que representan a corrientes distintas: Piaget al *constructivismo individual*, centrado en las tareas que realiza el alumno aisladamente; y Vygotsky al *constructivismo social* o *socio-histórico* que “enfatisa la colaboración e interacción social de los estudiantes para lograr el desarrollo cognitivo” (Tam, 2000:52). De esta segunda corriente emerge una postura crítica, que entiende los marcos de conocimiento como constructos culturales y que desafía “a las metodologías naturalistas al mostrar cómo todas las relaciones y esferas sociales son producidas, organizadas y reproducidas culturalmente” (Burr, 1995:18-21). La *pedagogía liberadora*, identificada con la obra de Freire (1970) puede alinearse a estos planteamientos ya que también estudia “cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales” (Cerezo, 2005:6).

Según el constructivismo social existe un sustrato que tiende a autolegitimarse y “construimos destruyendo, cambiando y acomodando aquellas estructuras de conocimiento que se nos han impuesto en nuestras actividades de aprendizaje” (Cerezo, 2005:14). Si esto es así el aprendizaje constructivista resulta más fructífero en una fase avanzada de conocimiento —educación superior, por ejemplo— cuando “los prejuicios y malinterpretaciones iniciales adquiridas durante la etapa introductoria pueden ser descubiertos, negociados, y si es necesario, modificados o eliminados” (Jonassen, 1991).

Enkvist (2000) ha criticado la perspectiva constructivista —y en cierta medida las reformas educativas más extendidas a principios de S XXI— por ceder al alumno un exceso de autonomía y presuponer que está dispuesto al aprendizaje. La autora advierte también de otros riesgos: la laxitud de métodos de aprendizaje siempre agradables y basados en el proceso más que en el resultado, la falta de disciplina, el destierro de actividades como la memorización, o el vacío cultural al que podría abocar una enseñanza fundamentada en la multiculturalidad.

3.4.2. Perspectiva sistémica y compleja

Tal como escriben Porlán, Rivero y Martín: “Existen un tipo de concepciones especialmente importantes para favorecer la transición de lo simple a lo complejo que son las concepciones sobre las concepciones o, si se prefiere, el conocimiento sobre el conocimiento” (1997:156). Esta máxima metacognitiva de la perspectiva pedagógica sistémica y compleja, como el resto de principios que la caracterizan, queda profusamente ilustrada en la obra de Morin (1977, 1982, 1986, 1999). Aboga por que las ideas y la realidad —también la académica— “pueden ser consideradas como conjuntos de sistemas en evolución. Dichos sistemas se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, al conjunto de interacciones de todo tipo que se establecen entre ellos y a los cambios que experimentan a través del tiempo” (Porlán, Rivero y Martín, 1997:156). El grado de interpretación se ubicaría entre la simplificación más reduccionista y la complejidad menos reduccionista, en función de la “cantidad y calidad de los elementos” (ibíd.) que constituyan el sistema que se estudia y de sus interacciones.

Morin (1997) entiende que en todo proceso de conocimiento están implícitos el dinamismo y la recursividad. Una sistema que Moraes (2007) sintetiza en “operaciones de *enlace* —conjunción, inclusión, implicación— y de *separación* —diferenciación, oposición, selección y exclusión— [...] el pensamiento complejo crea y recrea a partir de su propio movimiento, de su propio caminar” (ibíd.:5).

Quizá lo más significativo de esta perspectiva sea su confrontación tanto con la herencia cartesiana —que rechaza el desorden y la imprecisión en pro del orden y la certidumbre— como con la organización del conocimiento bajo paradigmas acotados que quizá “mutilan el conocimiento y desfiguran lo real” (Moraes, 2003:2).

En un sentido amplio “el pensamiento complejo de Morin, constituye una crítica a la ciencia moderna” (Rivero, 2002:1) a la vez que encarna una alternativa al *fin de la ciencia*⁵³ si “la mayoría de los fenómenos sociales parecen mostrar esta pauta de delicado equilibrio entre orden y desorden” (Miceli et al., 2005). Por afinidad con los planteamientos de este autor, y dado que conjuga específicamente las ciencias de la complejidad con la docencia, se toma como referencial la obra que escribió por solicitud de la UNESCO: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Es difícil resumir más las apenas 143 páginas del tomo, por ello se intenta preservar el texto original e interpretar en la menor medida posible los siete aspectos que aborda:

a) Cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

“Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen de los errores e ilusiones que están inscritos en ellos” (Morin, 1999/2001:29). La educación debe identificar los orígenes tanto del error y de la ilusión como de la ceguera ante ambos. “Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano” (ibíd.:18), para ello “el *conocimiento del conocimiento* debe aparecer como una necesidad primordial” (ibíd.:18) que prepare para hacer frente a estos riesgos camino de la lucidez.

Para Morin empezamos a ser racionales “cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre ellos el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado” (ibíd.:31).

b) Los principios de un conocimiento pertinente

Es necesario “promover un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales” (ibíd.:18). Debemos facilitar el vínculo entre las parte y el todo, comprendiendo “los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos”. Un conocimiento pertinente debe reconocer la multidimensionalidad de las unidades complejas sin rasgar el tejido de la interdependencia y la interactividad que las caracteriza.

Según esta lógica “cuanto más poderosa sea la inteligencia general mayor será su capacidad para abordar problemas específicos” (ibíd.: 48). Sin embargo la tendencia científica y docente es hacia la hiperespecialización, y dado que “se nos ha enseñado a separar, compartimentar, a aislar y no a unir conocimientos, el conjunto de éstos constituye un rompecabezas ininteligible” (ibíd.:52).

c) Enseñar la condición humana

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (ibíd.:19). Morin afirma que la educación *desintegra* la compleja unidad de la naturaleza

53. Ver Feyereabend (1975); Weinberg (1992); Horgan (1996); Prigogine (1996)

humana y aboga por que esta sea restaurada. Destaca tres bucles bio-antropológicos sobre los que reclama atención: (1) *cerebro-mente-cultura* que entrelazan entre otros biología, aprendizaje y constructos; (2) *razón-afecto-impulso* que pone de manifiesto la fisiología cerebral propuesta por Mac Lean⁵⁴; y (3) el bucle *individuo-especie-sociedad*, según el cual “la evolución verdaderamente humana significa desarrollo conjunto de la autonomía individual, de la participación comunitaria y del sentido de pertenencia a la especie humana” (ibíd.:63-67).

Para el autor francés deberíamos abandonar el tópico de ser humano racional y asumir la bipolaridad que nos caracteriza en esta y otras facetas: “*sapiens* y *demens* (racional y delirante), *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginador), *economicus* y *consumans* (económico y dilapidador), *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético)” (ibíd.:70) Una dialógica que no puede ignorarse, que “ha sido creadora siendo destructora” y que apuntó Platón “observando que *Diké*, la ley sabia, es hija de *Ubris*, la desmesura” (ibíd.: 73).

d) Enseñar la identidad terrenal

Morin señala que es tan importante comprender la *condición humana en el mundo* como la *condición del mundo humano* (ibíd.:75). Esta última es una realidad fundamental ignorada por la educación: “cada ser humano [...] lleva consigo, sin saberlo, el planeta entero” (ibíd.:82) y “mientras el europeo se encuentra en este circuito planetario de comodidad, un gran número de africanos, asiáticos y sudamericanos viven en un circuito planetario de miseria” (ibíd.:81). De igual manera es necesario explicar cómo se ha llegado hasta aquí, “mostrar cómo todas las partes del mundo se volvieron intersolidarias, sin por ello ocultar la opresión y sometimiento” asociados al proceso (ibíd.:20).

e) Enfrentar la incertidumbre

Tal como se ha visto en apartados anteriores y como indica Morin, la ciencia del siglo XX desvela que junto a la adquisición de certezas se han abierto “innumerables campos de incertidumbre” (ibíd.:20). La propuesta, como no puede ser de otra forma, es abandonar de una vez el determinismo para “esperar lo inesperado y poder afrontarlo”; “enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino” (ibíd.:20-21).

En consonancia, Beck (2007) identifica la emergencia del riesgo como un efecto colateral del desarrollo tecno-económico, mientras que Luhmann (1991) lo considera inherente a la sociedad. En todo caso, ambos convienen en que es indisociable de la modernidad y comparten con la sociología del siglo XXI que se trata de un tema cardinal (Zinn, 2006).

54. Según Mac Lean (1970) se distinguen tres zonas en el cerebro humano, cada una representativa de sus etapas evolutivas: (1) el *paleocéfalo*, de origen reptil, “compulsivo y estereotipado” (2) el *mesocéfalo*, de origen mamífero y emocionalmente expresivo y (3) el *neocórtex*, el de origen más reciente y base de las habilidades racionales. Sobre la interdependencia de estos mecanismos véanse las observaciones de Dietrich (2007; 2010) respecto a creatividad, expuestas en la página 34 y trasladables también a la teoría de Mac Lean.

f) Enseñar la comprensión

La comprensión mutua, en la proximidad y en la lejanía, es tan primordial como ajena a nuestra educación (ibíd.: 21 y 113). Para Morin su enseñanza es “condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (ibíd.:114). Esto implica también estudiar la incomprensión desde su origen, expresiones y efectos, para adentrarnos no solo en “los síntomas, sino también en las causas de los racismos, las xenofobia y el rechazo” (ibíd.:22). En definitiva, educar para la paz, “a la que estamos ligados por esencia y vocación” (ibíd.).

g) La ética del ser humano

Morin destaca de la necesidad de una antro-po-ética e inserta su concepción en el bucle *individuo-especie-sociedad* —ver c)—. Es desde estas tres dimensiones desde las que propone su enseñanza.

Por la relación *individuo-sociedad* se explican la democracia, la ciudadanía y los flujos de responsabilidad (ibíd.:131). Y si la escuela es potencialmente un laboratorio de vida democrática también es útil para enseñar la comprensión —ver f)—: “la clase debe ser el lugar de aprendizaje de debate argumentado [...] de la escucha y el respeto de las voces minoritarias” (ibíd.:138).

De la relación entre las facetas *individuo-especie* debe partir la enseñanza sobre ciudadanía terrestre —ver d)— y sobre la solidaridad necesaria para el futuro (ibíd.:139).

A efectos del estudio que se conduce, y vistas las peculiaridades de lo tratado hasta este punto, un marco teórico basado en la complejidad podría ser coherente. En base a ello es conveniente hacer dos aclaraciones:

En primer lugar, una aproximación desde la complejidad no implica enrevesar los contenidos sino más bien reenfocarlos, de acuerdo con Bastien⁵⁵ “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, si no al contrario, hacia su contextualización”. Esta base teórica responde a un objetivo de enseñanza claro; a la vez que fundamenta, organiza y dota de sentido a la actividad docente que pretende alcanzarlo. También posiciona ante la disyuntiva que plantea Montuori: mientras emerge el interés por un enfoque desde “la complejidad, el caos, y las contradicciones” también crece “una respuesta belicosa y autoritaria que excluye cualquier tipo de creatividad social a base de imponer un orden simple, a menudo a través de chivos expiatorios y polarizaciones” (2011:225).

En segundo lugar, la elección de un sustrato teórico termina por manifestarse en el ejercicio de la enseñanza. El *diseño de instrucción* o *diseño instruccional* funciona precisamente como mecanismo de enlace para proyectar la teoría de aprendizaje hacia el terreno de operación, describiendo “los métodos de instrucción y las situaciones en los cuales deben usarse” (Reigeluth,1999:7). Así lo que podríamos denominar *propósito* docente inicial debe quedar reflejado en *métodos* que articulen

55. Citado por Morin (1999/2001:45): BASTIEN, Claude (1992) *Le décalage entre logique et connaissance*. En *Courrier du CNRS Ciencias Cognitivas*. Núm.79 (p. 8-19) Paris: CRNS

herramientas para alcanzar objetivos generales y específicos. En el presente trabajo la perspectiva sistémica y compleja de Morin no se toma como doctrina excluyente sino como guía para el *propósito* educativo a la que se sumarían enfoques complementarios y compatibles.

3.4.3. Estilos docentes

Como se ha dicho en la introducción de este apartado, todos los profesores tienen un *estilo* de enseñanza, al margen de que sigan una perspectiva teórica determinada, al margen incluso de que tengan conciencia de su existencia o interés por las mismas. Dichas prácticas también han sido objeto de investigación y se han caracterizado, bien con fines documentales, bien para conectarlas o compararlas con la teoría pedagógica (de lo concreto a lo genérico), o bien para elaborar manuales más próximos a la experiencia del aula que a los paradigmas de investigación (de lo genérico a lo concreto).

Biggs y Tang (1999/2007: 15-19) afirman que la eficacia de una enseñanza depende esencialmente de la concepción que se tenga de ella, y diferencian tres estilos según si se centran en:

3.4.3.1. Qué es el alumno

En este caso se concibe la enseñanza bajo un *modelo de culpabilización* que imputa al alumno ya que la “responsabilidad del profesor es conocer bien los contenidos y exponerlos con claridad” (ibíd.:16). Este estilo encajaría en el paradigma conductista, que descansa en presupuestos reconocidos como ineficaces pero “la visión de la educación universitaria como transmisión de información está tan ampliamente aceptada que, en todo el mundo, enseñanza y aprendizaje se basan en ella. Las aulas y los medios están específicamente diseñados para una comunicación unidireccional. El profesor como experto [...] expone la información que los alumnos deben absorber y retornar adecuadamente” (ibíd.:17). Los resultados de los estudiantes los clasificarán en *buenos* y *malos*: si sus habilidades y motivación no son las adecuadas suspenderán pero corregirlas no se entiende que sea tarea del profesor.

De acuerdo con Biggs y Tang, “tras la escuela el nivel puede ser bajo. Los alumnos podrían tener hoy una orientación menos académica. Este es exactamente el reto para los profesores, no la excusa para una enseñanza pobre” (ibíd.). Se conviene igualmente en que “la *motivación* es producto de una buena enseñanza no su prerequisite” (Biggs, 1999:4)

3.4.3.2. Qué hace el profesor

Para este estilo prima la labor del que enseña, su pericia docente y la aplicación de recursos y técnicas como fin en sí mismos. Permite avanzar “de la simple transmisión de información a la transmisión de conceptos y comprensiones” (Biggs y Tang, 1999/2007:17). Se trata de una interpretación habitualmente promovida por directivas y administraciones universitarias en la selección de personal: “los buenos profesores son aquellos que tiene muchas competencias docentes” (ibíd.:18 y Biggs 1999:6). No obstante, esta valoración cuantitativa descuida que la clave está en saber elegir y usar las competencias adecuadamente. Enfoca a “lo que hago yo el profesor, no a lo que están aprendiendo *ellos* los estudiantes” (ibíd.). Así, durante la sobreactuación docente, quizá se describa una trayectoria errática hacia resultados inconsistentes o, en el mejor

de los casos, indefinidos. Algo por lo que el profesor se autoinculpará o será culpado.

El aprendizaje característico que deriva de este estilo es aquel en que el estudiante intenta “quitarse la tarea de encima con la menor complicación posible, mientras finge estar cumpliendo con los requisitos del curso” (Biggs y Tang, 1999/2007:22), lograr un aprendizaje aparente es algo que los estudiantes habrían ejercitado durante su formación previa: basta con usar la terminología adecuada y manejar hechos aislados.

3.4.3.3. Qué hace el alumno

Este estilo corrige el enfoque e “integra aprendizaje y enseñanza, concibe que la educación es efectiva cuando estimula al estudiante a usar las actividades de aprendizaje para alcanzar los resultados que se persiguen” (ibíd.:28). En palabras de Shuell “lo que hace el estudiante es más determinante para el aprendizaje que lo que hace el profesor” (1986:429) por tanto el docente debe tener conocimientos sobre el modo en que los alumnos aprenden, y asegurarse de que las actividades propuestas no resultan en un *aprendizaje superficial* sino en un *aprendizaje profundo*⁵⁶.

“Cuando los estudiantes sienten la *necesidad-de-conocer*, automáticamente intentan localizar los significados subyacentes, en las ideas, temas, principios fundamentales o aplicaciones fructuosas. Esto requiere contar con un bagaje apropiado y previo, de manera que dicha necesidad de conocimiento conduce de forma natural al intento de aprender los detalles a la vez que el conjunto. De hecho, el conjunto no es comprensible sin los detalles. Cuando los estudiantes deben asumir tareas propuestas en clave de acercamiento profundo emergen sentimientos positivos: interés, una sensación de importancia, de desafío, de euforia. El aprendizaje se convierte en un placer.” (ibíd.:24)

Si retrocedemos unas páginas se aprecia el enlace entre esta propuesta y ciertos preceptos cognitivistas, estructuralistas, sistémicos y complejos. Ahora bien, el enlace se establece en un punto diferente al del estilo anterior (*Qué hace el profesor*), aquí se aprovecha la teoría pedagógica para definir cómo ocurre el aprendizaje y qué tipo de aprendizaje se pretende. Una vez determinado el fin se disponen los medios —en consonancia con lo propuesto por Barr y Tang (1995) en su *paradigma del aprendizaje*—.

El simple hecho de detenernos y observar *qué, a quién, cómo y para qué* enseñamos, reflexionar sobre las propias prácticas, es un ejercicio deseable —si no imprescindible— camino de la mejora. Es un primer paso que incluye el riesgo de dejarnos en el segundo punto expuesto (los medios como fines en sí mismos) pero el único que puede conducirnos a otro avance, más sustancial. Sin necesidad de que el docente se adscriba al estructuralismo o a la teoría de la complejidad, ni pretenda un aprendizaje profundo, habrá afrontado la cuestión, la habrá acotado y habrá escogido una vía coherente para resolverla.

Contamos con numerosas teorías, análisis y compilaciones de experiencias. Conocerlas y valorarlas enriquece la labor de los profesores, ahora bien, si hay una premisa que parece fundamental es que la acción docente se vale de la enseñanza para alcanzar su fin. “Lo obvio

56. El *aprendizaje profundo* de Biggs y Tang es similar al *aprendizaje auténtico* de Vygotsky (1934b) y al *aprendizaje significativo* de Ausubel (1963) En los tres casos se trata de una distinción cualitativa y, en síntesis, se refiere al aprendizaje que supera la comprensión y la memorización para promover el desarrollo cognitivo del estudiante.

necesita ser reiterado: no puede haber educación sin aprendizaje.” (Cerezo 2005:2) y “si los alumnos no aprenden, todas estas técnicas son irrelevantes” (Biggs y Tang, 1999/2007:19).

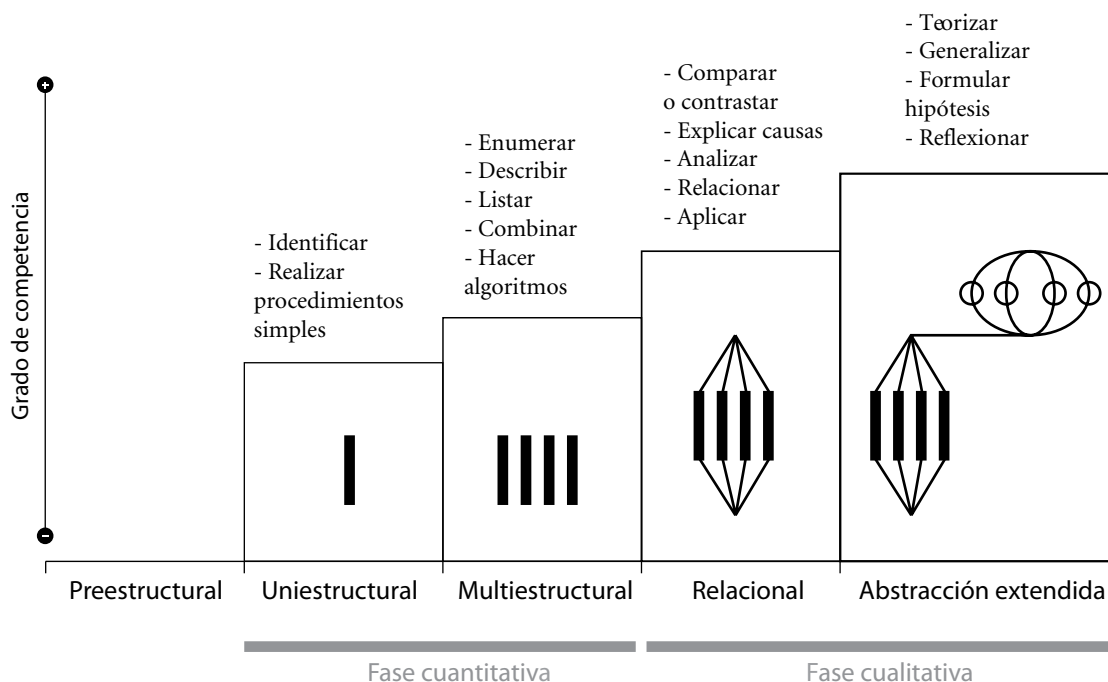
3.4.4. La alineación constructiva como modelo

Los planteamientos de Biggs y Tang (1999/2007) conducen a la convergencia con lo que Biggs había denominado anteriormente *alineación constructiva* (1996). Esta coloca en línea tres componentes dentro de un mismo sistema, (1) lo que el estudiante debe aprender (2) la enseñanza para involucrar al estudiante en lo que debe aprender y (3) la evaluación sobre cuán bien lo ha aprendido. Es decir, objetivos docentes, proceso de aprendizaje y verificación de los logros.

Como se ha expuesto, respecto a lo que el *estudiante debe aprender*, se pretende un *aprendizaje profundo*, cuya naturaleza estará en función de la materia específica a impartir. Dado que más adelante se ahondará en la evaluación, abordamos ahora el segundo de los componentes: cómo es una enseñanza apropiada para este modelo.

Existen una serie de comportamientos a promover que son más o menos adecuados en función de los objetivos curriculares elegidos. Los autores que estamos siguiendo (Biggs,1999:68; Biggs y Tang, 1999/2007:76-85) proponen diferentes *acciones* —enunciadas en forma de verbos— para lograr competencia en dichos objetivos:

Figura 6. Jerarquía de verbos que se pueden utilizar para formar objetivos curriculares (Biggs 1999:68)



Las *actividades* concretas, susceptibles de activar el comportamiento y aprendizaje adecuado, se especifican y detallan en la obra de Biggs y Tang (1999/2007:104-162).

3.4.5. Concepción de la Universidad

Fernández de Lucio et al. (2000:4) afirman que hoy no se puede hablar de la Universidad sino de diferentes tipos de universidades con realidades muy dispares: (1) la *universidad clásica* compagina docencia e investigación, pero es reconocida por su logros en esta segunda faceta, a la que se asigna más recursos; en cambio (2) la *universidad académica* prioriza su actividad docente y destina más recursos a mejorarla. (3) La *universidad social* “se arroga un papel activo para la discusión y resolución de problemas de la sociedad en la cual se inserta” (ibíd.). Por otra parte, con una vocación más orientada a la empresa, se distinguen (4) la *universidad empresarial* que asigna “un «valor» de mercado” a los conocimientos que difunde, que los pone en venta y destina a este fin parte de sus actividades tanto docentes como de I+D; y (5) la *universidad emprendedora* que a diferencia de la última no tiene como objetivo el beneficio monetario sino el potencial que puede aportar a su entorno socioeconómico, “un recurso que adecuadamente gestionado, le permite desempeñar un papel más activo en su contexto social” (ibíd.).⁵⁷

Si bien se conviene con la tipificación, el presente estudio considera que el *objetivo* de la denominada *universidad social* alude más bien a una *función* universitaria inherente a todos los tipos descritos. Una función prioritaria, o cuanto menos indisociable y compatible con los demás objetivos que cada institución persiga o esté obligada a alcanzar, sea pública o privada.

Se conviene con Torrents (2007:32) en que la Universidad no es una organización sino “un organismo, donde juntos, profesores y alumnos, indagan en problemas no resueltos”, a pesar de que en algunos centros perviva “el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento” (Cerezo, 2007:2).

Al margen de las directrices o circunstancias que lo ciñan, se puede incidir en el espacio de contacto —presencial o virtual— entre profesores y alumnos. Ya en 1809⁵⁸, Humboldt señalaba que debían prevalecer los principios de responsabilidad individual y autonomía personal, en el profesor, en el estudiante y en las sinergias solidarias entre ambos. Gracias a ellos será posible tomar decisiones a título personal que conduzcan a transformaciones plurales. Del mismo modo que la experiencia de *laboratorio democrático* que Morin ubica en al aula (ver Pág. 73) queda limitada por circunstancias previas —profesor asignado; imposición de determinada disciplina; desigualdad entre los que saben y los que aprenden— también es posible prever mecanismos institucionales que permitan cuestionar decisiones arbitrarias (1999/2001:138). Más aún, es posible que el docente elija recursos pedagógicos para facilitar la experiencia, no ya como anexos al espacio de aprendizaje sino como prácticas activas y frecuentes con resultados visibles.

3.4.6. Concepción del docente universitario

De acuerdo con Traver, el docente está ante los alumnos para que estos lo *eliminen*, para que al terminar la asignatura no sea necesario. Debe tender puentes para proporcionarles ayuda y saber cuando llevarlos para que adquieran autonomía en su aprendizaje (2007).

57. Quizá se podría añadir un sexto tipo de universidades que intentan ubicarse o reubicarse en alguno de los cinco citados, pero que durante el proceso presenta características más heterogéneas.

58. Memoria inacabada escrita entre 1809 y 1810. Publicada por primera vez en GEBHARDT, Bruno (1896) *Wilhelm von Humboldt als Staatsmann*. Stuttgart: J. G. Cotta. Edición consultada: *De l'organització interna i externa dels establiments científics superiors a Berlín*. Vic: Universitat de Vic. En TORRENTS, Ricard (2007: 33-43)

Como alternativa a la voluntad de “verdad como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” que describía Foucault en su lección inaugural del Collège de France (1970:24) parece deseable una enseñanza que sume generosidad al saber. Universidad y docente no cumplen su función social si sólo se autolegitiman, si se blindan formalmente y “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” tras convertirse en un discurso convenientemente restringido y coaccionado (ibíd.:29).

Este planteamiento enlaza con varios preceptos de Morin que se han detallado y es deudor de las teorías constructivistas. El profesor ya no es el “bastión de la verdad” ni el “mensajero de la idea [...] tiene que tomar su lugar de sargento en la batalla del conocimiento y dejar vacío el lugar del general [...] humildemente reconocer que el docente está expuesto a los mismos peligros que los alumnos en el campo del error, la diferencia es que, como todo sargento, simplemente ha peleado mas batallas” (Cerezo 2007:14).

Determinadas lecturas utilitaristas⁵⁹ podrían considerar no pertinente o ingenuo mucho de lo expuesto y transcrito hasta aquí. Interpretaciones —habituales en la empresa y cada vez más en organismos educativos (Arechavala, 2003; Fernández de Lucio et al., 2000; Llovet, 2011)— para las cuales la Universidad es una institución alejada del *mundo real*, que debería centrarse principalmente en capacitar para el ámbito profesional. Desde estas ópticas, Los siete saberes de Morin, la idea de una Universidad con función social o la máxima de Cerezo “no puede haber educación sin aprendizaje” (2005:2) aluden a obviedades quizá irrelevantes. Sin embargo, y quizá por su candidez, se convierten en argumentos poderosos. Parece tan necesario insistir en ellos como reiterar que desde 1948 existe una Declaración Universal de los Derechos Humanos que se incumple a diario⁶⁰. Si determinadas instituciones, prácticas y decisiones estructurales contradicen sus propios principios fundamentales es necesario recuperarlos, aunque sólo sea para no perderlos de vista. Igualmente, asumirlos junto a la imposibilidad de su aplicación u observarlos en apariencia, conduce a un cinismo que sólo puede evidenciarse y desactivarse recuperándolos. Por esta razón se sostiene que no se trata de cuestiones triviales, ajenas al tema que ocupa este estudio ni exclusivas de la educación primaria, sino primordiales en el cometido de la Universidad y de las universidades.

3.4.7. Regulación, directrices y contexto socioeconómico

Tal como se desprende de la *Declaración mundial sobre la educación superior* existe una convergencia entre los planteamientos expuestos hasta aquí y las directrices de la Organización de las Naciones Unidas: “Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible” (UNESCO, 1998:preámbulo).

59. Desde el punto de vista ético y de acuerdo con Cortina, aquellas que “se proponen evaluar las acciones humanas basándose en dos factores: en las «consecuencias» que se siguen de esas acciones, no en posibles valores intrínsecos a ellas mismas y las en la «utilidad» como criterio para evaluar las consecuencias” (2002:192)

60. Desde las más altas instancias administrativas, en términos de circulación libre de las personas, tratos degradantes, derecho a la intimidad, discriminación, vivienda o sanidad, y también en el tema que nos ocupa: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Art. 26, Apdo. 2); “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Art. 27, Apdo. 1)

Uno de los acicates de esta declaración fue el espectacular crecimiento que la educación había acumulado. Tal como se recoge en sus páginas, entre 1960 y 1995 el número de estudiantes matriculados en las universidades de todo el mundo se multiplicó por más de seis, pasando de 13 a 82 millones. El fenómeno requería atención a la vez que despertaba preocupación: el crecimiento había sido desigual y el acceso a la educación era mucho mayor en el Norte que en el Sur, y dentro del Norte, mucho mayor entre las rentas altas que entre las bajas.

Apenas un año después de emitirse esta declaración se hace pública la *Declaración de Bolonia* (1999)⁶¹ que regula el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta no hace ninguna referencia a aquella y fija una serie de objetivos que debían alcanzarse antes de 2010:

1. Adoptar un sistema de interpretación sencillo que permita comparar titulaciones, con la doble finalidad de facilitar la obtención de empleo en la zona y de incrementar la competitividad entre universidades
2. Adoptar un sistema de estudios dividido en tres ciclos: el primero (grado) y el segundo (postgrado) acreditarán que el estudiante, en un nivel de formación más o menos avanzado, reúne los requisitos para incorporarse en el mercado laboral. El segundo ciclo conducirá al tercero (doctorado)
3. Establecer un sistema de créditos equivalentes en todos los países de la unión — *European Credit Transfer System* (ECTS)— que facilite la movilidad de los estudiantes. Estos créditos, a criterio de cada universidad, se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluso podrán incorporarse convalidando la experiencia profesional o vital
4. Promover la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables
5. Promover una proyección europea de los estudios, particularmente en lo referido a desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio e investigación
6. Eliminar los obstáculos que puedan limitar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo

A pesar de que se trata de documentos con distintas finalidades contrasta la diferencia de enfoque entre las dos declaraciones mencionadas. Mientras la primera, en sus 141 páginas, se refiere a la Universidad como “parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones” (UNESCO, 1998:preámbulo); la segunda, de apenas 3 páginas, plasma su interés por “incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior”. No en vano la *Declaración de Bolonia* está incluida en la *Estrategia de Lisboa* (2000) por la que los Jefes de Gobierno de la Unión Europea (UE) acordaron un objetivo común: convertir la UE “en la economía más competitiva del mundo antes de 2010”⁶².

61. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6>. Revisada en posteriores declaraciones (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005)

62. Extracto de la página web del Parlamento europeo, consultado el 16-2-2010 en: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/es/1001.html>

Tal como indica Jones, ya desde el *Tratado de Maastricht*⁶³ se insistía en interpretar la educación a modo de instrumento económico. El EEES, bajo el pretexto de una Europa económicamente competitiva dirige la universidad hacia la privatización, el deterioro del servicio público y la limitación del acceso a la formación (2008).

A su vez, esta orientación se determina desde marcos económicos más amplios como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización Mundial del Comercio (OMC) que desde hace años abogan por que se libere la educación para que pueda comercializarse en el mercado. Tal como lo expone Teitelbaum, los *Tratados de Libre Comercio* que promueven la OMC y la OECD tienen una consecuencia añadida: “una vez que [los tratados] se han transformado en normas internacionales de obligatorio cumplimiento, la capacidad de los procesos políticos democráticos para modificarlas queda drásticamente reducida” (2003:14). En este sentido es encomiable la perspicacia y la presión ejercida por las asociaciones de estudiantes, gracias a la cual se logró evitar la presencia del GATS⁶⁴ en el Grupo de seguimiento de Bolonia.

El caso es que mientras la pobreza sigue siendo “la principal barrera para el acceso a la educación” (ONU, 2010:21) también se confirman las previsiones de Bell (1973) sobre la centralidad estructural del conocimiento en la nueva economía: hoy varias empresas educativas cotizan en la bolsa de valores Nasdaq (Pallan, 2004) y en 2009 la educación privada en el mundo sumó un volumen de negocio superior a veinte mil millones de dólares⁶⁵. Como es lógico, este reenfoque mercantilista “ha cambiado la naturaleza de las universidades y su misión: las ha corporativizado y compiten por los mercados” (Biggs y Tang, 1999/2007:2-3).

El EEES presentaba oportunidades interesantes, especialmente en cuanto a la dinamización del espacio educativo, pero en España y debido tanto al modo de implantación como a los aspectos priorizados, se han desaprovechado (Fernández-Llebrez:2010). No será sencillo modificar la tendencia que subordina la Universidad a objetivos comerciales, a menudo incompatibles con la función social que se le supone, de acuerdo con Arechavala:

“Alterar estas inercias requiere un esfuerzo sostenido, orientado por una visión de la universidad en términos de sus capacidades y su incidencia en las necesidades y problemas sociales y económicos. Esto va en contra directamente de la ideología convencional acerca de la función de las universidades, pero es posible.” (2003:6)

Mientras este cambio no se produce parece imprescindible un empeño, desde la libertad de cátedra si es necesario, que asegure la prevalencia de principios promotores de un espíritu crítico y transformador. Un empeño que también corresponde y asumen los estudiantes como agentes activos de la educación superior: “La dimensión social es uno de los elementos por el que más han luchado los estudiantes (en concreto, la Unión de Estudiantes Europeos) para que esté presente en

63. Nombre con el que se conoce el *Tratado de la Unión Europea*, firmado el 7 de febrero de 1992 por los doce países miembros. Consultado el 1-2-2011 en su versión consolidada (2010): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:FULL:ES:PDF>

64. GATS-AGCS (Acuerdo General sobre el Tratado de Servicios, 1995) es uno de los acuerdos de mayor alcance de la Organización Mundial del Comercio (OMC) que apuesta por dismantelar la financiación pública de los servicios sociales fundamentales.

65. Índice de instituciones de lucro en educación superior 2004 elaborado por el Center of Research in Security Practices para The Chronicle of Higher Education.

el proceso de Bolonia. Remite a cuestiones tales como el sistema de becas, que la Universidad tenga un acceso público y no elitista, a la participación de instituciones no lucrativas, a la participación de los estudiantes, al respeto de los valores de igualdad y a la defensa de los derechos humanos” (Fernández-Llebrez, 2010:25).

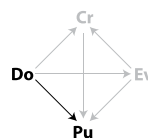
En 1973, Umberto Eco analizó la posibilidad de que nuestra civilización estuviera dirigiéndose hacia una nueva Edad Media. Entre otras similitudes, al menos sorprendentes, escribe:

Sin necesidad de hacer sociología, todos sabemos que en lo que a nosotros respecta las decisiones del gobierno son, con frecuencia, formales en relación a las decisiones aparentemente periféricas de los grandes centros económicos; los cuales no por azar empiezan a constituir su Sifar privado, quizás utilizando las fuerzas de los Sifar públicos, y sus universidades, que tienen como finalidad única los resultados de eficacia individual” (1973/1999:72)

Pocas líneas después de esta observación, aún hoy plausible, Eco cita un fragmento coetáneo de Furio Colombo (1973):

“El golpe de mano del poder tecnológico ha vaciado las instituciones y ha abandonado el centro de la estructura social [...] [el poder] se organiza abiertamente fuera del área central y media del cuerpo social, dirigiéndose hacia una zona libre de tareas y responsabilidades generales, revelando abierta y súbitamente el carácter accesorio de las instituciones”

3.5. Docencia de la publicidad



Llegados la segunda intersección de los campos genéricos identificados (Docencia y Publicidad) será útil observar algunos aspectos de esta confluencia. En primer lugar interesa sintetizar qué particularidades muestra la enseñanza y el aprendizaje de la publicidad y, a continuación, aproximar la relación que establecen docencia y praxis publicitaria. Todo ello para conocer mejor el contexto de la actividad que se viene analizando. Aunque se toman referencias foráneas que puedan tener una utilidad conceptual, y aunque parte del análisis sea extrapolable a otros países de la zona europea, este apartado se concreta en España.

3.5.1. Formación superior en publicidad

El primer curso académico sobre publicidad del que se tiene constancia fue impartido en 1904 por Dill Scott, en la Universidad de Northwestern, EUA (Victoria, 2011:65). En España el inicio de actividades académicas se atribuye, durante 1915, a Prat Gaballí, “el pionero, el maestro y el técnico por excelencia de nuestra universidad” (Alvarado y Campo, 2006:13). Será precisamente al poco de que este último autor publique *Publicidad combativa* (1953) —en la que expresaba la necesidad de reglar la enseñanza de la profesión— cuando se fundarán los primeros centros que la atienden: la Escuela Oficial de Periodismo (1956), la Escuela de la Publicidad del Centro Español de Nuevas Profesiones (1960) y la Escuela Oficial de Publicidad (1964).

En 1971 se decretó la regulación de los estudios dentro de una facultad común (Ciencias de la Información) con diferentes ramas para enseñanzas de Publicidad, Periodismo y Ciencias de la imagen visual y Auditiva. Durante el mismo año se aprueba el decreto por el que se crean dos facultades en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Autónoma de Barcelona. (Victoria, 2011:77). Tras cinco años de aprendizaje, en 1976 se licenciaron los primeros titulados en Publicidad y Relaciones Públicas.

En la década que va de 1990 a 2000 se multiplican los centros que incorporan la licenciatura —se pasa de tres a quince— y se renuevan completamente los planes de estudio, en los que se destina casi una quinta parte de las horas lectivas al estudio de la creatividad publicitaria (ibíd.: 81-85), la revisión afecta también a la duración de la licenciatura que se reduce a cuatro años y a su organización en cuatrimestres, que supone la duplicación en el número de asignaturas (ibíd.:87).

Esta es, en síntesis, la trayectoria que conduce al nuevo ordenamiento europeo (ver Págs. 78-79). A finales de la década 2000-2010 la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas convive, hasta extinguirse, con los nuevos grados, cuya nomenclatura (ver Anexo II) y prolongación en másters especializados indica la sofisticación que han alcanzado tanto docencia como empresa en apenas cincuenta años. Durante la misma década reaparecen las escuelas de publicidad —y de creatividad publicitaria— pero esta vez como alternativa o complemento a la universidad, ofreciendo un tipo de formación aplicada menos cercana a la academia y más próxima al ejercicio profesional⁶⁶.

66. Ver por ejemplo:
<http://www.miamiadschool.com/es>
<http://www.tenemosunplan.com/>

Aunque no es estrictamente el tema que nos interesa, se apunta que organizar la alfabetización mediática (*media literacy*) sigue siendo una cuestión pendiente para la legislación educativa que afecta a estratos educativos pre-universitarios (ver Pág.42 y Muñoz, 2010).

3.5.2. Objetivos de formación, competencias y asignaturas⁶⁷

En el año 2005 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) elaboró el Libro Blanco. En él se orientaba a los centros que debían rediseñar su antigua titulación en Publicidad y Relaciones Públicas para que se convirtiera en grado y acordara con lo dispuesto en el *Plan Bolonia*. Dado que las recomendaciones debían conducir a la certificación y acreditación de los nuevos planes de estudio es un documento del que se puede extraer información aclaratoria.

En el texto se describen las capacidades genéricas que deben desarrollar los estudiantes durante su formación (ANECA, 2005:328):

- a) Capacidad analítico-crítica e interpretativa
- b) Adecuada preparación profesional, basándose en conocimientos tanto técnicos como humanísticos, desde un punto de vista global e internacional y atendiendo a las necesidades propias del entorno
- c) Acercamiento a la realidad profesional mediante la experimentación a través de prácticas en empresas e instituciones y en laboratorios docentes
- d) Acercamiento, desde la reflexión y el estudio, al quehacer comunicativo, entendido como el conjunto de sus diferentes acciones, especialmente publicitarias, de relaciones públicas, de comunicación corporativa, interna, promocional, etc., de patrocinio y mecenazgo, de comunicación y marketing relacional, directo, etc.
- e) Capacidad de desarrollo de nuevos enfoques creativos en las tareas asignadas
- f) Capacidad de comunicar eficazmente para el desarrollo y optimización de sinergias grupales y para la toma de decisiones
- g) Actitud estratégica que permita la anticipación y adaptación a los cambios (tanto por causas endógenas como exógenas) y la detección de problemas, así como la resolución de los mismos.

La ANECA también marca una serie de objetivos de formación específicos para los nuevos grados (ibíd.: 328-330):

67. Al finalizar el presente estudio se ha tenido noticia de un trabajo que puede ser de mucha utilidad para este apartado y, en general, para enriquecer la información previa a la investigación que se proyecte. Desafortunadamente todavía no se ha podido acceder al mismo: ALEGRE, Isam (2009) *La enseñanza de la creatividad en los estudios de publicidad de las universidades españolas. Un análisis de los temarios de las asignaturas de estrategia creativa, redacción creativa, dirección de arte y creatividad publicitaria. Réplica del estudio 18 de Stuhfaut y Berman (2009) en Estados Unidos*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Fecha de lectura desconocida

- a) Formación en Ciencias Sociales, Humanidades, y Ciencia y Tecnología para proporcionar una competencia contextual básica de orden transdisciplinar.
- b) Formación en la Teoría, los Procesos y las Estructuras de la Comunicación y la Información para conocer los fundamentos teóricos y prácticos más habituales de los modelos de creación, producción, planificación, difusión, recepción y evaluación de resultados de la comunicación, en general, y de la publicidad y las relaciones públicas, en particular. Todo ello será llevado a cabo desde las perspectivas industrial y cultural, de manera que se proporcione una visión integral del fenómeno de la comunicación empresarial e institucional
- c) Formación en el conocimiento del diseño y creación de estrategias comunicativas y desarrollo de políticas de comunicación, con el fin de obtener la capacidad de identificar, gestionar y atender las necesidades propias de las empresas, tanto desde la perspectiva del departamento de comunicación del anunciante como desde la empresa de comunicación
- d) Formación en las capacidades expresivas y particularidades de cada uno de los medios, soportes y formatos publicitarios para la elaboración de mensajes y campañas de comunicación, así como en la habilidad para analizar y seleccionar los vehículos de difusión de acuerdo con las estrategias de comunicación (tanto en medios convencionales como en medios no convencionales)
- e) Formación en el conocimiento y uso de las tecnologías de la comunicación en los distintos entornos multimedia e hipermedia, para su aplicación en el ámbito de la publicidad y las relaciones públicas y el desarrollo de nuevos soportes
- f) Formación en la capacidad de ejercer el quehacer comunicativo con una conducta ética, tanto a través del conocimiento teórico-práctico de los códigos deontológicos de la publicidad vigentes y de la autorregulación de la profesión como del desarrollo de una conciencia de responsabilidad social y cultural
- g) Formación en habilidades de adecuación de las estrategias y mensajes a los objetivos de comunicación y a los diferentes públicos con los que interactúa la organización aplicando tácticas de comunicación específicas
- h) Formación en el seguimiento de los procesos de trabajo en el ámbito profesional siempre con criterios de adaptación al entorno y de innovación continua
- i) Iniciación a la metodología y a las técnicas de investigación en el campo de la comunicación empresarial e institucional, y adquisición de habilidades para la docencia en dicho ámbito.

Alcanzar estos objetivos de formación debe garantizar el desarrollo/adquisición de una serie de *competencias* que, tal como las define el Ministerio de Educación y Ciencia, son la “combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006, Apdo. 15). Dado que la lista es extensa, se remite a las páginas que las incluyen (ANECA, 2005: 330-331 y 363-367) y se aplaza al apartado Docencia de la creatividad publicitaria una selección de las que están más estrechamente relacionadas con la enseñanza que se está analizando.

Asimismo, en el Libro Blanco se identifican cuatro perfiles profesionales (ibíd.: 331-333) en los que podrían encajar los graduados:

- 1) Director/a de comunicación, investigador/a y consultor/a estratégico/a en publicidad y relaciones públicas
- 2) Investigador/a, planificador/a y comprador/a de medios
- 3) Creativo/a y diseñador/a
- 4) Gestor/a de comunicación corporativa

Por lo que respecta a los contenidos de los planes y programas también se dan directrices que contribuyan a elaborarlos. Teniendo en cuenta que estas recomendaciones debían ser válidas para conseguir la certificación de los estudios es de suponer que las diferentes centros acreditados las han observado en sus nuevos diseños.

El reparto del contenido establece un bloque de materias comunes obligatorias que supone el 50% , otro del 10% destinado a materias instrumentales igualmente obligatorias, y el 40% restante que cada centro asignará a contenidos propios (ibíd.:333). Más adelante veremos que las asignaturas de creatividad publicitaria se tipifican como obligatorias junto a otras: introductorias al ámbito⁶⁸; inglés especializado⁶⁹; tecnologías de la comunicación; ética y deontología⁷⁰; planificación de medios⁷¹; técnicas de investigación⁷²; estrategia persuasiva⁷³.

Aunque se trate de un tópico de investigación alejado del que nos mueve, sería interesante analizar la transversalidad con la que se están impartiendo estos contenidos. Como hemos visto en apartados anteriores, en la operativa del aparato publicitario se entrecruzan a diario y el conocimiento específico de cada uno se antoja tan imprescindible como el de la relación entre ellos, por especializada que finalmente sea la tarea del futuro graduado.

3.5.3. Profesorado

No ha sido posible localizar información centralizada y reciente sobre las características de los profesores que imparten docencia en los grados de Publicidad y Relaciones Públicas. Tal como indican Martín y Hernández, tampoco está normalizada la información sobre “las características

68. Tal como las denomina la ANECA: Fundamentos y procesos de la comunicación y de la información; Fundamentos, estructuras y organización de la comunicación publicitaria y de las relaciones públicas; Fundamentos de la comunicación corporativa; e Interacción del entorno sociocultural y su evolución con la comunicación (2005:334-340)

69. Inglés profesional para publicitarios y gestores de la comunicación (ibíd.)

70. Ética, deontología y autorregulación profesional (ibíd.)

71. Procesos y técnicas de la investigación, planificación y compra de medios y soportes (ibíd.)

72. Técnicas de investigación aplicadas a la comunicación publicitaria y de las relaciones públicas (ibíd.)

73. Fundamentos y técnicas de la estrategia de la comunicación (especialmente publicitaria y de las relaciones públicas) (ibíd.)

psico y sociolaborales de éstos. Así, se desconoce cómo son —en cuanto a sexo, edad, estructura familiar o formación— y cómo trabajan” (2010:26).

Por otra parte, la estructura docente de estos estudios es similar a la de cualquier otra facultad, ya sea pública o privada. El último censo oficial recoge datos de 2006-2007 y fue elaborado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, según este, el total de docentes en Comunicación Audiovisual y Publicidad era de 428 y se distribuían profesional por áreas de conocimiento y categorías en: 32 catedráticos, 131 titulares, 10 titulares de escuelas universitarias, 248 profesores asociados, 42 profesores ayudantes, 5 de otras categorías (Valcárcel, 2003:120). Una aproximación a la distribución por sexos arroja un 28,3% de mujeres y un 71,7 de hombres, la media de edad se estima en 43 años para los hombres y 38 para las mujeres (Martín y Hernández, 2010:42 y 35), y el tiempo medio trabajado en la universidad rondaría los once años (ibíd.:43).

La academia requiere personal docente que esté activo en el mundo empresarial y que pueda impartir determinadas materias aplicadas. Son los que hemos denominado *profesores asociados* y conviven con profesores titulares y catedráticos, que también imparten estas asignaturas pero que generalmente se ocupan de las relacionadas con otros ámbitos de conocimiento (sociología, ciencias de la comunicación, idiomas, deontología, etc.) con más bagaje teórico. La figura profesional del profesor asociado se establece⁷⁴ desde 2001 como sigue: “serán contratados, con carácter temporal, y con dedicación a tiempo parcial, entre especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera de la Universidad”.

Del análisis realizado hasta aquí se deducen tres cuestiones importantes en relación a este colectivo: (1) la trayectoria de los estudios es relativamente corta comparada con otras carreras que tienen más tradición universitaria. De 1976 a esta parte las diferentes promociones habrán incluido a personas que se habrán orientado a la docencia, con mayor o menor prontitud pero en todo caso parece bastante excepcional un perfil que acumule experiencia profesional y experiencia docente o en investigación; (2) el *entredicho* en que se encuentra la condición académica de los estudios (expuesta en la Pág. 45) tampoco facilitaría el camino para hibridar ambas actividades, y (3) las propias características del desempeño profesional —en cuanto a dedicación, horarios e incluso desplazamientos— puede ser un obstáculo para contar con profesores expertos profesionalmente.

“Los profesores asociados ofrecen una oportunidad clara para vincular de modo profundo y fecundo la Universidad con la empresa y la sociedad “ (Martínez-Otero, 2010:6) y resultan especialmente interesantes para la docencia de la creatividad publicitaria. A fin de conocer mejor a quienes ocupan estos puestos se ha intentado reunir información sobre ellos. Martín y Hernández (2010:30) revisan las cifras del MICINN (2008) y eliminan de la lista a los funcionarios de universidades sin licenciatura de Publicidad con lo cual, a enero de 2009, estiman que el total de profesores es de 188, de ellos 102 funcionarios (54%) y 86 asociados (46%).

Habitualmente, los profesores asociados están vinculados a la Universidad a tiempo parcial, mediante contratos temporales “sujetos a renovación periódica y con un salario realmente exiguo, por ejemplo, un profesor asociado con seis horas de dedicación a la semana y otras tantas de tutoría, cobra 663,93 euros brutos al mes” mientras que “profesores contratados doctores, con una dedicación máxima de ocho horas lectivas y seis de asistencia al alumnado” perciben “un sueldo bruto de 2.197,83 euros” (Martínez-Otero, 2010: 15). Otros estudios indican diferencias menores —737 respecto a 1.856 euros— pero igualmente significativas (Martín y Hernández, 2012:43)

74. Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Título IX, Capítulo I, Sección I, Artículo 53. (2001, Diciembre 24) Boletín Oficial del Estado

Si los datos apuntan a la precariedad laboral de dichos empleados también desvelan otra cuestión, al recordar que se trata de “especialistas de reconocida competencia”: el estudio de honorarios elaborado por la Asociación Española de Agencias de Publicidad (AEAP)⁷⁵ en 2009 establecía que el sueldo —por jornada laboral— de un Director creativo debía rondar los 1.430 euros. Aunque se trate de cifras orientativas parece bastante claro que en la motivación de estos profesores no deben primar razones económicas y, ya que se les supone cierta realización profesional, el atractivo por esta función complementaria debe ser en esencia docente. Esto explicaría a su vez que, al margen de la remuneración, exista cierta insatisfacción en dicho colectivo por “el horario de clases, sobre el que no siempre hay consulta oportuna, y el arbitrario reparto de asignaturas, en el que los criterios educativos a menudo brillan por su ausencia” (Martínez-Otero, 2010:45).

Como ya se ha expuesto en otros apartados, la excesiva sobrevaloración de enseñanza y aprendizaje quizá haya “provocado una serie de problemáticas, tanto en la actualización de los recursos docentes, como en la metodología didáctica a implementar en las aulas” (Cerezo 2007:2). En este caso parece ocurrir todo lo contrario: “un alto porcentaje de profesores asociados no ha recibido ningún curso o charla informativa sobre el EEES, lo que se traduce en un llamativo desconocimiento sobre el proceso de Bolonia” (Martínez-Otero, 2010:47-48). Resulta—cuando menos— peculiar que alguien pueda ejercer docencia sin haberse instruido en ella. Por laxa que sea la normativa al respecto, la inquietud individual —que se supone a quien está interesado en el saber y en su divulgación— y el rigor institucional —que se supone a los centros donde tiene lugar el intercambio de conocimiento— deberían resolver la contradicción. Ya en 1998 la Declaración mundial de la UNESCO sobre la educación superior en el siglo XXI da cuenta de estas carencias⁷⁶ y aunque varias universidades ponen a disposición de sus profesores programas de formación y actualización, el problema está lejos de solucionarse.

En el caso de los profesores asociados, compensar las capacidades profesionales con una adecuada formación pedagógica emergería como un reto y una cuestión fundamental. Tanto en cuestiones administrativas e institucionales (normativas, ordenamiento, directrices) como en las que atañen estrictamente a su cometido educativo (objetivos, metodología, herramientas, etc.) También se ha descrito, y aquí es especialmente relevante, que el contexto no parece el más propicio para corregir esta circunstancia⁷⁷.

75. El estudio promedia los resultados facilitados por 22 agencias socias de la AEAP. Consultado el 18-3-2012 en: <http://www.agenciasaeap.es/publicaciones/docs/Honorarios.pdf>

76. “Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal [...] Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal” (Art.9, Apdo. d, punto 5)

77. “Donde está el gran talón de Aquiles de la Universidad española es en la escasa financiación pública que tiene. Esto no sólo contrastaría en una situación de normalidad, sino que en un momento de cambio todavía es peor, pues desde el Proceso de Bolonia se insta a los Gobiernos a que, o destinan más dinero, o la reforma es inviable. Y, en nuestro caso, la frase más común es la de implantar la reforma a coste cero” (Fernández-Llebrez 2010:23)

3.5.4. Entorno docente y entorno laboral

Otro factor que quizá indique cierta *vocación* en la decisión de dedicarse a la docencia es la inercia contraria a la del desencuentro entre los dos espacios: “existe una distancia palpable entre lo que ofrece la universidad y lo que demanda la profesión” (Baños 2006:8).

Para quienes integran el aparato publicitario la Universidad es normalmente un espacio de formación que se dejó atrás, un lugar de tránsito que permitió obtener un título y poder ejercer. A título personal, veinte años de experiencia dentro del sector indican, salvo contadas excepciones, que no hay ni rastro de la academia y que cuando esta se alude es en relación a los estudiantes en prácticas, a su escasa capacitación y motivación, o a teóricos trasnochados que desconocen por completo la realidad laboral: “Hace ya unos cuantos años que terminé la universidad, pero no olvido la soporífera lista de bibliografía de lectura obligatoria, referida en muchos casos a unas agencias de publicidad que hoy sólo existen en la serie *Mad men*” (Holemans, 2011). Si bien la oferta formativa de actualización o especialización —tercer ciclo— está mejor valorada (Corredor y Farfán, 2010:109) se observa apenas como un trámite para mejorar las opciones a un ascenso o al cambio de empresa, quizá necesario pero incomparable con el enriquecimiento que puede aportar una inmersión en el ámbito profesional correspondiente: “Aspectos curriculares de más fácil captación, por ejemplo por el hecho de estar respaldados por algún tipo de título o evidencia inmediatamente visible, han tomado un protagonismo notable” (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008:152).

La crítica más frecuente que reciben las facultades de Publicidad es que no consiguen formar adecuadamente a los graduados y “las carencias de los recién licenciados atañen a aspectos claves del negocio publicitario: creatividad, planificación estratégica y disciplinas digitales. Adicionalmente, se critica la falta de una visión global e integrada de los procesos de trabajo en las empresas anunciantes (sobre todo, en el área de marketing)” (Corredor y Farfán, 2010:111). Por extensión esta es la crítica que recibe la Universidad cuando se dice que está *desconectada* del mundo del trabajo (ver Alonso, Fernández y Nyssen, 2008; Allen y Weert, 2007).

A menudo este tipo de demandas tienen algo de paradójico. Parecen reclamar una experiencia laboral que, lógicamente, no es de esperar en alguien que se inicia en el entorno laboral. “Los empleadores siguen posicionando el saber útil y necesario para el desempeño del trabajo en un plano próximo al del aprendizaje a través de la experiencia laboral” (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008:151). Y, a la vez que los mismos empleadores reconocen la precariedad en su oferta laboral (ibíd.:146) reclaman de la formación que aumente el compromiso y el sacrificio entre los futuros trabajadores (ibíd.:147).

Por otra parte, entender y valorar la Universidad exclusivamente en términos de *empleabilidad*⁷⁸ es menguar su función. De acuerdo con Malmein, la Academia también debe proporcionar “descripciones y teorías que expliquen en profundidad el fenómeno publicitario. Esta clase de conocimiento es absolutamente crucial para el desarrollo del campo de investigación, tanto como lo es para publicistas y agencias de publicidad, los profesionales del campo” (2009:128). La Universidad debe garantizar los conocimientos necesarios para un desarrollo profesional posterior, y estar atenta a la actualidad del entorno profesional, pero ampliar miras respecto a su función podría, entre

78. La Asociación Europea de Universidades señala que “la empleabilidad no consiste en la producción a demanda de titulados superiores como si fueran pedidos de empresarios” (EUA, 2003:51), más bien “tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales” (Proyecto Tuning, 2003:38)

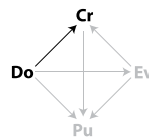
otras cosas, facilitar alternativas más aptas y no sujetas al *cortoplacismo* de una empleabilidad que, por ejemplo, en publicidad ha demandado características muy diferentes durante las tres últimas décadas (Montero et al., 2011:161-175; Corredor y Farfán, 2010:111). Dado que hoy se imparten las clases pero no sabemos “cómo serán dentro de cinco años los oficios en la mayor parte de los campos de actividad profesional” (Renaut 2002/2008:93), el alumno es el principal beneficiario de un conocimiento más profundo y entrelazado, a la vez que se estará capacitando para afrontar un futuro incierto en el que sus destrezas instrumentales serán tan valiosas como su pericia para manejarse en la ambigüedad.

Desde hace años, la mayoría de análisis apuntan en sus conclusiones hacia la complementariedad de los ámbitos docente y profesional de la publicidad y a lo fructífera que podría ser su cooperación (Fernández de Lucio et al., 2000; CDIEM, 2002; Alonso, Fernández y Nyssen, 2008; Altarriba y Rom, 2008; Rabikowska 2009; Jiménez, Polo y Jódar, 2010). Pero las reticencias deben ser importantes cuando no se está avanzando en este sentido: “Son palpables las carencias en el ámbito de la comunicación entre todos los actores implicados” y además no se dispone de “mecanismos consolidados para el intercambio y discusión de perspectivas entre actores” (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008:150 y153). La situación parece más bien estancada y semejante a la de 1974:

“La enseñanza de la publicidad y la práctica real de la publicidad a menudo tienen tan poco en común como un hipopótamo y una boca de riego. Si esto suena a acusación, es porque lo es. Dirigida a ambas partes. Y deriva de las observaciones de un estudiante, que fue maestro y fue publicista. De alguien que está interesado no sólo en la mejora de la profesión en la que trabaja, también en ver algunos cambios pertinentes en la estructura habitual dentro de los programas de grado y posgrado. Si hay culpa, la hay en ambos lados. Si hay amargura y resentimiento, y sentimientos de superioridad y arrogancia, se encuentra también en ambos lados” (Olins, 1974:39)

De acuerdo con Rabikowska, “semejante ‘sinergia conflictiva’ no debería conducir a allanar el camino sino a crearlo. En otras palabras, a crear un espacio para la disonancia y la diferencia que pueda guiar con toda probabilidad una nueva definición tanto de la profesión como de la educación” (2009:10).

3.6. Docencia de la creatividad



La intersección de estas dos áreas provoca una pregunta inmediata: *¿Es posible enseñar creatividad?* Dado que se trata de una facultad humana, lo que es posible es enseñar a comprenderla y a desarrollarla. “En una conferencia organizada por la Universidad de Utah en 1959 se nombró un comité que indicó que al menos seis proyectos de investigación demostraron que, con procedimientos adecuados, la productividad creativa puede desarrollarse. Desde entonces nadie ha podido desmentir este punto de vista” (Baños, 2003:160)⁷⁹. Partiendo de esta ratificación quizá sería más conveniente orientar la cuestión a su finalidad: *¿Por qué o para qué enseñar creatividad?*

En el próximo apartado se concretará *una* docencia de la creatividad, quizá sea esta la única manera de que su enseñanza y aprendizaje sean posibles: entendiéndola como creatividad *aplicada* —aquí publicitaria—. Entretanto, en este apartado, todavía muy genérico respecto al tema de análisis, sólo se pretende esbozar un terreno teórico que, tras su inspección inicial, se presenta como valioso.

Por una parte, como ya se apuntó en las primeras páginas, se descarta ahondar en la creatividad *para* la práctica docente⁸⁰. Y por otra, dado que la creatividad se está analizando como contenido vehicular, tampoco sería preciso referirnos a aquella enseñanza que pretende incentivar una *actitud* creativa entre los alumnos con la finalidad de estimular o fomentar la facultad en sí. Sin embargo, es difícil establecer el límite ya que el ejercicio creativo, incluso entendido como *entrenamiento*, conduce a un producto creativo y a una evaluación más o menos informal del producto o de la persona que se ejercita.

3.6.1. Ámbitos de aplicación

Es igualmente difícil, y desborda las posibilidades de la investigación que se conduce, estructurar las aproximaciones particulares a la docencia de la creatividad, incluso si nos ceñimos a las científicas (ver Corbalán et al., 2003:15-17). Lógicamente el mismo *imperativo* económico, social y cultural que se manifiesta en fenómenos tan dispares como las *industrias creativas* (UNESCO, 2006), la *clase social creativa* (Florida, 2002), o incluso la *contabilidad creativa* (Prat y Blake, 2002) es seguido— o precedido— por una producción teórica, en mayor o menor medida rigurosa pero con vocación explicativa y metodológica, cuando no meramente lucrativa (ver Pág. 27).

Se conviene con Corbalán et al. (2003:30) en que la obra de Mayer (1986) contiene una completa síntesis histórica de cómo ha evolucionado la concepción de la creatividad —en cuanto a destreza que es posible adquirir y por tanto enseñar—. En un pasaje de la misma el autor resume el proceso

79. Otras constataciones en: Torrance y Torrance, 1973; O’Neil, Abedi y Spielberg, 1994:253-255 y Kerry, 2007

80. No obstante se anota que es un tópico relevante para la investigación pedagógica, con un foco amplio que va desde la creatividad de profesores en su ejercicio docente o la de los centros educativos donde tiene lugar, hasta la creatividad en la gobernanza de los mismos e incluso en las políticas educativas gubernamentales locales, nacionales e internacionales (ver CIDUI, 2011)

subrayando los principales tópicos de cada decenio:

“Las décadas de 1930 y 1940: formación para la creatividad en la industria. La década de 1950: recuperación de resolución de problemas en estudiantes universitarios. La década de 1960: enseñanza del pensamiento productivo a niños de escuela. La década de 1970: formación específica en procedimientos. La década de 1980: conocimiento específico contra destrezas generales” (Mayer, 1986:375)

En las próximas líneas se esboza y prolonga hasta hoy, la descripción por ámbitos de aplicación.

3.6.1.1. Pedagógica

La necesidad de formar en creatividad no nace exactamente junto a la necesidad de ser más creativos en nuestro proceder pero, evidentemente, la propia necesidad anima y por ella se justifica un incremento exponencial de propuestas para estimularla (ver Jackson et al., 2006).

Diversos escritos de Vigotsky aludían al tema (1934a) pero será a partir de 1960, con el despliegue de sistemas para medir el coeficiente creativo, cuando los estudios se multiplicarán (ver Pág.26). Asoma entonces la convicción de que la creatividad debe ser cultivada durante la infancia y se investiga cómo la confluencia de una serie de factores favorece su estímulo y desarrollo —detección de rasgos en la personalidad, contexto en el que se crea, desinhibidores, etc.—(ver Thomas, 2007). De hecho, las conclusiones científicas más tempranas apuntaban a que el período de desarrollo en la capacidad creativa terminaba en la infancia y aunque varios estudios posteriores han contradicho este supuesto (Chapman y Mudar, 2013) funcionó como acicate para incidir en las primeras fases del ciclo formativo. Así, la pedagogía infantil de la creatividad prolonga hoy una tradición occidental que, más recientemente, se ha ampliado a países asiáticos, especialmente a China (ver Hui y Yuen, 2010; Cheng, 2011). Los tópicos que aborda son tan específicos como la relación entre dibujo y expresión creativa (Oken-Wright, 1998; Clay, 2001; Baghban, 2007) o las peculiaridades creativas de los estudiantes *superdotados*⁸¹.

En España destaca por su rigor el trabajo que coordinaron Marín y Torre (1991) sobre la aplicación educativa de la *creática*, entendida como el “conjunto de métodos, técnicas, estrategias y/o ejercicios que desarrollan las aptitudes y estimulan las actitudes creativas de las persona a través de grupos o individualmente” (Torre, 1995:101).

Sin embargo, todas estas aportaciones parecen topar con un escollo común. Tanto en “la tradición judeocristiana como en la grecolatina la creatividad se sitúa, por norma general, en el contexto moralmente ambiguo de la transgresión” (Sáez, 1999:211) y —de nuevo— aparecen las reglas del juego, aunque aquí lo hacen de manera implícita: los procedimientos de los profesores tienden a promover cierta obediencia, buenos hábitos y, de alguna manera, un pensamiento *tradicional*. La propia idiosincrásica de maestros y centros moldearía —limitaría— la creatividad infantil y su valoración (ver Torrance y Safter, 1986; Saracho, 2012:35-36). En esta línea hay autores que abogan por dejar más espacio al juego y menos al reglamento (ver Russell y Greenberg, 2008). Quizá así el escollo se hace más pequeño pero en todo caso la tensión entre producción y

81. En 2006 la University of Connecticut, University of Virginia y la Yale University se asociaron al Centro de Investigación de la Superdotación y el Talento (NRC/GT), fundado en 1990: < <http://www.gifted.uconn.edu/>>. Ver también Renzulli (1986); Treffinger et al. (2002); Peña (2007). Quizá se podría entrever el interés último de muchas investigaciones en creatividad infantil cuando se observa cuán prolíficas son sobre superdotación.

reproducción (ver Vigotsky, 1934a) sería común a cualquier tipo de docencia creativa. Siempre existe un límite a partir del cual ambas actividades entran en conflicto, el punto en que el juego creativo niega las reglas docentes o las reglas docentes niegan el juego creativo.

Sea como sea, la hibridación entre pedagogía y estímulo de la creatividad sigue siendo un espacio con importante actividad científica que se extiende desde la educación infantil hasta la enseñanza superior. De hecho, la ordenación del EEES da a la creatividad un rango instrumental pero sistémico, de manera que la convierte en competencia transversal (Martínez Suárez y González Fontao, 2009:102-103). Valgan los siguientes ejemplos como muestras de las variopintas técnicas con las que la universidad intenta fomentarla: creación de escenarios ficticios para estudios de Enfermería (Robertson, 2002); Aprendizaje Basado en Problemas—ABP o PBL— para estudiantes de Derecho (Locke & McDermid, 2005); o la herramienta de Gowin aplicada a la docencia de Ciencias exactas (Chrobak y Prieto, 2010).

3.6.1.2. Artística y plástica

La creatividad es un contenido vehicular para estos estudios, tanto en bachillerato, en los ciclos formativos de grado medio y superior, como en educación superior.

Tal como lo expone Azar “La didáctica magna de Comenio (1640) es la obra que resume su pensamiento [el de Comenio] sobre la educación y el arte. Se considera el más antiguo intento de dar orden a sus modelos formativos” (2007:71). Su enseñanza pasó de los gremios medievales a las academias renacentistas y tras el empuje a la auto-expresión que le dio la Escuela Nueva (ver Pág.68) quedó fijada como curricular en la enseñanza infantil (ibíd.:72-81). La literatura sobre docencia y creatividad en este ámbito se remonta a la obra de Dewey en la que conjugó sus aportaciones a la creatividad con pragmatismo en pedagogía (1899) y estética (1934). Se prolonga hasta hoy con hitos remarcables, como el que marcó en Europa la Escuela Operativa Italiana, centrada en la relación entre procesos cognitivos, cibernética, arte y didáctica (ver Juanola, 1997; Parini, 2002) y obras referenciales como la de Gardner (1982).

En España resalta por sus aportaciones metodológicas el trabajo de Díaz (1986) y la prolífica obra sobre educación artística infantil de Cabanellas, en la cual relaciona creatividad, procesos perceptivos y *estrategias* cognitivas (ver Cabanellas y Eslava, 2007). Más próximo al tópico del presente estudio se encuentra el trabajo de Obradors (2007) en el que conecta la práctica creativa en cine y en publicidad, sus técnicas y recursos (para una propuesta de método creativo en audiovisual y publicidad ver Moreno, 2000).

Este breve recorrido basta para observar que confluyen aquí aproximaciones de muy diversa índole, desde la estética (Abad, 2003), la neurociencia (García-Ramos et al., 2009) o la antropología (Beuys y Bodenmann-Ritter, 1972) y sobre tópicos tan dispares como la fotografía, la danza, la música o el audiovisual. Se trata de enseñanzas donde la capacitación técnica es fundamental, pero que se deben en gran medida al estímulo de la creatividad y que —en el sentido romántico del término— coparon durante mucho tiempo este tipo de producciones, para las cuales la improvisación, la expresividad y la generación de ideas resultan imprescindibles.

3.6.1.3. Empresarial e institucional

El ámbito se incluye por su relevancia y conexión con el tema de análisis. Recordemos que la actividad publicitaria se genera en empresas e instituciones, donde determinados actores asumen la función de interactuar con su proveedor publicitario. Esto implica que deberán tener

conocimientos, siquiera elementales, de creatividad publicitaria, a la vez que justifica que diversas enseñanzas superiores en ciencias empresariales, económicas, políticas y en marketing incluyan dentro de sus planes asignaturas introductorias al tema.

Además, en estos casos, la creatividad es también materia vehicular para la docencia, en lo tocante a organización, liderazgo, estrategia y toma de decisiones. Muchas de las técnicas, que se desarrollaron desde mediados de siglo XX —esencialmente *brainstorming*, *brainwriting* como variante del anterior, *mindmapping*, SCAMPER y derivados (ver Crea Bussines Idea, 2010)— y se siguen utilizando, ayudan a promover la ideación en busca de alternativas comerciales y/u operacionales (ver Osborn, 1960; Bono, 1967; Aznar, 1974; Buzan, 1970; Ray y Mayers, 1986; Mihalko, 1991; Kastika, 1996; Ponti, 2001; Vázquez, 2001; Dyer, Gregersen y Christensen, 2011). A ellas se suman un buen número de prácticas que se ejercitan, en la enseñanza como en la profesión, para hacer frente a problemas. Técnicas que se conocen como *creative problemsolving*⁸², destinadas a analizar la cuestión de partida, a reenfoclarla o a recrear escenarios y procedimientos para la resolución (ver Isaken, 1995). Todo ello es también materia pedagógica para las enseñanzas en las que se conducen, por ejemplo: diagnóstico (medicina clínica), procesos de innovación (ingenierías), de participación ciudadana (sociología, psicología, antropología) o políticas públicas (ciencias políticas), y en los másters y postgrados de especialización, orientados a profesionales de la esfera empresarial, organización gubernamental y no gubernamental.

Para cerrar esta aproximación es necesario destacar la importancia que a finales de siglo XX adquirió la práctica del *coaching* o *acompañamiento*, a la que varios autores han ido adaptando sus propuestas (ver Goleman, Boyatzis y McKee, 2002/2009; Miedaner, 2000; 2010). A medio camino entre la *psicología positiva* y el *coaching* el título de algunos capítulos en la obra de Corrie (2009) es ilustrativo de esta extendida tendencia: “Honorar tu auténtico Yo” (Cap. 4), “Tener el coraje de vivir” (Cap. 7), “Desarrollar tu creatividad” (Cap. 18), “Cómo mantener una relación feliz y sana con tu cuerpo” (Cap. 24). Y en cierto modo sirven para avanzar al siguiente ámbito.

3.6.1.4. Cotidiana

El énfasis actual en el quehacer creativo se manifiesta claramente en su presencia cotidiana, casi prosaica. En este terreno no es tan habitual la actividad estrictamente académica pero sí es muy común cierta voluntad didáctica que se expresa en tono doctrinal, o tal como hemos visto *instrumental* (Pág. 27). Lo destacable aquí es la importante difusión que ha experimentado la creatividad a través de autores y títulos que en más de una ocasión han estado entre los más vendidos en todo el mundo —valga como ejemplo la obra *Flow* de Csikszentmihalyi (1990)—. Sea provocada o espontánea, está claro que se ha extendido cierta necesidad de formación e información sobre el asunto (ver Simonton, 2011; Osborne 2003). En algunos casos los trabajos conjugan la función divulgadora con la exigencia documental y argumentativa (Csikszentmihalyi, 1996), en otros se estaría confundiendo el *poder ser* creativo con el *deber ser* creativo (Buzan, 2001) y los libros pasan a ofrecer soluciones en lugar de reflexiones e incluso rebasan la categoría de *recetario creativo* para alcanzar la de *manual de instrucciones para vivir*.

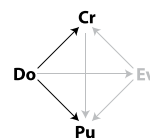
82. Su formulación original más semejante se debe a la psicología de la Gestalt (ver Dunker, 1935)

Antes de cerrar este apartado es necesario mencionar los ámbitos de la psicología, la filosofía y la sociología que, tal como se ha ido observando en páginas anteriores, toman la creatividad como objeto de investigación y, en consonancia, la incluyen como contenido vehicular, generalmente en términos menos poéticos. Es precisamente de estas disciplinas de donde se toman —con más o menos rigor— muchos de los argumentos para las citadas obras divulgativas⁸³.

Asimismo se anota que existen diversos estudios en los que se intenta dilucidar cuál es el perfil de alumno universitario más propenso a incrementar su capacidad creativa (ver Limiñana, Corbalán y Sánchez-López, 2010) y otros destinados a valorar el éxito de la creática aplicada a la educación superior (ver Pérez-Fabello y Campos, 2007; López y Navarro, 2010). Los resultados acostumbran a ser positivos pero nunca concluyentes. Eso sí, anuncian a un tema que nos ocupará más adelante: la dificultad de evaluar la creatividad, incluso para aquellos que la imparten como materia o tienen la misión de estimularla (ver Cowan, 2006).

83. Ver, por ejemplo, *sociopersonalidad* en Pág 30 y *Variedad de expresiones* en Pág. 36

3.7. Docencia de la creatividad publicitaria



Al confluir *Docencia*, *Creatividad* y *Publicidad* alcanzamos la primera intersección de tres áreas definidas para este estudio. Se trata por tanto de uno de los puntos que más específicamente refiere al tópico que nos ocupa. En las siguientes líneas se tratará de glosar tanto las asignaturas como las peculiaridades propias de su enseñanza y apredizaje.

Para empezar es útil conocer las competencias que el *Libro Blanco* (ANECA, 2005) atribuye al grado de Publicidad y que de una u otra forma deben desarrollar las materias en las asignaturas de creatividad publicitaria.

De las incluidas en la categoría de disciplinares (*saber*) se demanda el “conocimiento de los métodos del pensamiento creador y su aplicación en el proceso de comunicación publicitaria: escuelas, métodos y técnicas”; “conocimiento de la ética y deontología profesional de la publicidad” y el “conocimiento de los procesos de elaboración y análisis de los mensajes publicitarios: métodos, técnicas creativas y los sistemas de análisis de las campañas” (ibíd.:364).

Entre las profesionales (*saber hacer*) la “capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje” principalmente en “la realización de las piezas publicitarias básicas y la supervisión de su producción definitiva”; “capacidad y habilidad para la creación y desarrollo de elementos gráficos, imágenes, símbolos o textos”; y “capacidad y habilidad para identificar, valorar, gestionar y proteger los activos intangibles de la empresa, añadiendo valor a sus productos y servicios y reforzando la reputación de la misma” (ibíd.:366).

Asimismo, en las competencias académicas se incluye “la capacidad para la creatividad y la innovación: capacidad para evolucionar hacia lo desconocido, partiendo de un sólido conocimiento de lo actual” (ibíd.:291).

Incluidas como competencias específicas se relacionan, para todos los perfiles profesionales asociados a la titulación, la “capacidad de perspicacia, de ingenio y creatividad que permita hallar soluciones eficaces a problemas inéditos”; “capacidad de análisis, de síntesis y juicio crítico. Saber objetivar las tareas y relacionar las causas y los efectos”; “preparación para asumir el riesgo, desarrollando la capacidad desde pensar a decidir”; “saber gestionar el tiempo, con habilidad para la organización y temporización de las tareas”; y “capacidad para actuar en libertad y con responsabilidad, asumiendo referentes éticos, valores y principios consistentes.” (ibíd.:367)

3.7.1 Asignaturas relacionadas y objetivos docentes

Entre los contenidos comunes obligatorios del grado en Publicidad y Relaciones Públicas se incluyó una materia con el nombre de *Creatividad e innovación en comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas*, a la que se asignaban 26 créditos (650-780 horas), y con la siguiente propuesta de distribución: teoría (15%), práctica (20%), trabajo personal (40%), tutorías (5%) y evaluación (20%).

Los créditos asignados a esta materia se han distribuido de diferentes maneras en los centros que imparten el grado. Tras consultar planes y programas (ver Anexo IV), y a fin de aclarar mejor en qué asignaturas básicas u obligatorias se distribuyen dichos créditos, podemos establecer 4 grupos:

a) Asignaturas de primer curso: prácticamente en todas universidades españolas se imparte una asignatura introductoria a la creatividad publicitaria, al pensamiento creativo o a la retórica de la comunicación. Se trata de asignaturas con un importante contenido teórico que generalmente incluye la conceptualización de la creatividad, las peculiaridades de la creatividad publicitaria, técnicas para la generación de ideas y en menor medida ejercicios prácticos relacionados con dicho contenido. Esto es lógico teniendo en cuenta que los alumnos se están formando en la disciplina y no cuentan con una visión suficientemente amplia del aparato publicitario como para ahondar en su producción creativa.

b) Asignaturas de segundo curso: durante este año lectivo y en la mayoría de centros desaparece la formación en creatividad publicitaria. Esto puede ser debido a que los conocimientos adquiridos en el primer curso todavía no pueden sustentar un ejercicio suficientemente contextualizado de la actividad creativa. Por la misma razón se explicaría que los pocos centros en los que no se imparte durante primero desplacen a segundo curso la asignatura introductoria descrita en el punto anterior. También se ha detectado una tendencia a programar durante este curso asignaturas dedicadas al análisis —significado e interpretación, semiótica, ciencias de la comunicación— y al conocimiento de diferentes medios de producción y comunicación —diseño, audiovisual, interactivo, multimedia—

c) Asignaturas de tercer curso: en este punto de los planes es donde se observa mayor concentración de asignaturas de creatividad publicitaria y también de las que se relacionan más directamente con ellas (principalmente planificación estratégica y redacción publicitaria). Los alumnos ya cuentan con información y habilidades necesarias y por tanto cursan la aplicación de los contenidos que han visto anteriormente. Así, la mayoría de centros estructuran este segundo acercamiento a la creatividad publicitaria con un enfoque práctico y el aula se convierte prácticamente en un taller que emula la producción profesional. Varios centros suman a las asignaturas mencionadas —también como obligatoria— una materia relacionada con la redacción de mensajes publicitarios. Todos los que no la incluyen la ofertan como optativa y junto a ella aparece —también como optativa— alguna asignatura relacionada con la dirección de arte. Estas dos áreas son las que en el entorno profesional corresponderían al *copy* o redactor y al responsable de *arte*, el tándem de trabajo más habitual en creatividad publicitaria.

c) Asignaturas de cuarto curso: teniendo en cuenta el bagaje adquirido los alumnos ya pueden afrontar su proyecto final de carrera, una asignatura clave, en la que la creatividad publicitaria juega un papel importante. Además también es el momento de especializar su formación sumando las optativas a las asignaturas básicas y obligatorias. La oferta de cada centro diverge significativamente pero es común que las asignaturas optativas se orienten a: creación y análisis avanzado de mensajes; estrategia especializada; nuevos medios talleres de proyecto; dirección de arte avanzada; realización gráfica, audiovisual, multimedia e/o interactiva; redacción publicitaria avanzada; guión; etc.

En síntesis se puede decir que es frecuente cursar una asignatura eminentemente teórica en primero y concentrar la formación en creatividad publicitaria durante el tercer y cuarto curso.

A falta de un estudio pormenorizado de los programas y contenidos concretos de todas estas asignaturas se detecta una carencia importante en la aplicación de la creatividad a las Relaciones Públicas y un acento en la creatividad publicitaria. El documento de la ANECA (2005) ya descuida alguna vez su mención explícita y todo ello viene a prolongar un desequilibrio que el grado arrastra ya desde que fuera licenciatura. Aunque los estudios son de Publicidad y Relaciones Públicas este segundo ámbito ha recibido históricamente menor atención, también por lo que atañe a creatividad. En el aula conviven alumnos orientados hacia las dos áreas de trabajo y deberán tanto conocer las peculiaridades de ambas como ejercitarse en ellas. Solventar este desajuste recae en gran medida en el profesor que imparte la asignatura —que debe tenerlo en cuenta sobre todo en el momento de diseñar los ejercicios prácticos y analizar casos suficientemente versátiles—. De acuerdo con Estanyol “un alumno que quiera dedicarse al ejercicio profesional de las relaciones públicas no debería ser sólo animado a ‘ser creativo’, sino que debería encontrar a lo largo de su formación universitaria asignaturas específicas sobre teorías y técnicas de la creatividad, así como ejemplos y ejercicios que le permitan aplicar la creatividad en relaciones públicas” (2012:16).

En la misma línea, es tan factible como necesario que las asignaturas de creatividad se particularicen al impartirse en otras facultades. Es el caso de Turismo, Comunicación Audiovisual, Ciencias Empresariales, Marketing y Dirección Comercial o Diseño, que a menudo las incluyen en su plan de estudios.

3.7.2. Objetivos, metodología y herramientas

La experiencia personal impartiendo la asignatura en cinco centros diferentes, entre 2005 y 2012⁸⁴ más el intercambio de pareceres con compañeros de otras universidades, permite afirmar que en las asignaturas de creatividad publicitaria se persiguen esencialmente los mismos objetivos. Estos encajan con el cometido de la actividad profesional (Pág. 50-53) y con las destrezas, habilidades y competencias a adquirir que enumera la ANECA (2005:337-338)⁸⁵:

a) Capacidad para la creatividad y la innovación: capacidad para evolucionar hacia lo desconocido, partiendo de un sólido conocimiento del proyecto y la estrategia a seguir (3)

La meta en este caso es poner en marcha las habilidades creativas fijando con precisión el punto de partida del proceso —definiendo y comprendiendo bien el problema a resolver— y observando, durante el mismo, un proceder organizado, guiado por la estrategia —que se determine o venga dada—.

b) Capacidad y habilidad para la creación, diseño y desarrollo de elementos gráficos, imágenes, símbolos o textos (3)

c) Capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje (2)

84. Fundación universitaria ESERP (2005); Universitat de Vic (2006 a 2008); Universitat Pompeu Fabra (2008 a 2010); Univesitat Oberta de Catalunya (2007 a 2012); y escuela BAU adscrita a la Universidad de Vic (20011 a 2012)

85. Se modifica la enumeración del original para distribuirla en orden decreciente, atendiendo a los baremos que asigna la ANECA (ibíd.) y que se incluyen entre paréntesis al final de cada punto.

Ambos puntos se refieren a la capacidad de plasmar las ideas en productos tangibles, utilizando texto, imagen o/y sonido —sean bocetos o *artes* finales, en este aspecto cada centro considera si el alumno debe ser capaz de hacerlo por sí mismo o de esbozar el proyecto que posteriormente desarrollará su *pareja* o su departamento de *arte*—. En otros casos puede referirse a la habilidad de materializar una idea central (*eje de comunicación* o *concepto de campaña*) en diferentes medios o soportes, en el sentido más amplio: desde una aplicación para cuña de radio o para marquesinas de publicidad exterior, hasta un *banner*, una acción promocional en punto de venta o un *story-board* para *spot* audiovisual.

d) Desarrollo de la capacidad de perspicacia, de ingenio y la creatividad para hallar soluciones eficaces a problemas inéditos (2)

Este objetivo redunda en los anteriores pero suma la necesidad de “soluciones eficaces”, en clara referencia a la adecuación de la respuesta creativa respecto a la pregunta formulada en el *briefing*.

e) Destrezas para seleccionar y aplicar el modelo de análisis más adecuado para cada objeto de estudio (2)

Aunque la formulación de esta meta es algo ambigua, posiblemente refiere a la capacitación metodológica, el criterio, que permita elegir primero y utilizar después las herramientas más adecuadas. El “objeto de estudio” puede aparecer en dos momentos del proceso creativo en los que la capacidad analítica adquiere más relevancia: la fase inicial —en este caso aludiría a la necesidad de saber particularizar cada cliente/producto, cada público objetivo, la estacionalidad, el *tono* y *estilo* del anunciante, etc.— o a la fase final —evaluación y selección de la producción creativa—.

f) Destreza en los recursos redaccionales, estilísticos, narrativos y retóricos: escritos y visuales (2)

g) Capacidad para comunicarse con fluidez y riqueza en el contexto profesional (de forma oral y escrita) (2)

El primer punto indicaría el desarrollo de habilidades expresivas propias de la actividad y el segundo encaja claramente con la capacitación técnica y persuasiva para la exponer/presentar las producciones (ver Pág.63).

h) Habilidades para la innovación y desarrollo de nuevos medios y soportes. (1)

i) Fundamentos de la comunicación analógica y digital para la publicidad y las relaciones públicas (1)

j) Habilidad para el uso del lenguaje hipermedia (1)

Estos tres objetivos responden, sin duda, a la necesidad de una capacitación actualizada y son un buen ejemplo de la voluntad académica por no perder el pulso de la actividad profesional. A diferencia de otras metas, estas se exponen de manera precisa y redundante, con el consiguiente riesgo de quedar, paradójicamente, desfasadas. En concreto, el primer objetivo hace referencia a la búsqueda y detección de espacios susceptibles de contener publicidad y que quizá no hayan sido explorados (una tendencia del sector que queda patente en acciones más o menos afortunadas como la *publicidad de guerrilla*, el *gamevertising*, uso de la *realidad aumentada*, emplazamiento de producto, sponsorización, etc.). Los dos puntos siguientes (i, j) se refieren a lo que se conoce como

publicidad 2.0 o aquella que se desarrolle en el ámbito de internet, telefonía y dispositivos móviles. Aparece una referencia explícita a las relaciones públicas, que sólo se menciona en otra ocasión:

k) Habilidad para comprender y explicar la evolución del concepto de publicidad y de relaciones públicas y su relación con unos determinados modelos discursivos, así como la influencia de esas transformaciones en sus características actuales. (1)

En este último hito se subraya por una parte la importancia de saber contextualizar la actividad (bien podrían valer los episodios propuestos por Caro, analizados en la Pág 39) y, por otra, saber conectar la comunicación persuasiva con disciplinas afines, tales como retórica, marketing, ciencias de la comunicación, sociología, psicología, propaganda política, etc.

Es difícil deducir la metodología específica que se sigue en cada centro para alcanzar los objetivos. Los departamentos guían la acción didáctica en este aspecto y finalmente los profesores toman decisiones procedimentales en función de su experiencia profesional y docente. Sea como sea, en base a la experiencia personal y al citado estudio de los programas (ver Anexo IV) se puede apreciar una estrategia generalizable que distribuye entre primer y segundo curso los contenidos teóricos y entre tercero y cuarto los prácticos.

En el ámbito teórico, las clases acostumbrarían a ser magistrales y en ellas se abordarían varias de las cuestiones que hemos ido tratando durante el análisis que nos ocupa: definición de creatividad, evolución de su estudio científico, definición de creatividad publicitaria, historia de la creatividad publicitaria, rol de la creatividad y los creativos dentro del aparato publicitario, terminología técnica del campo, estudio del proceso creativo, herramientas para la generación de ideas —habitualmente métodos de caja negra (ver Pág. 57)— y análisis de casos.

En el ámbito práctico o aplicado, como ya se ha apuntado, las clases adoptarían un formato de taller. Los diferentes programas comparten la producción por parte de los alumnos de campañas y acciones publicitarias, centradas en distintos productos y servicios, en un intento de aproximarse a los también distintos tipos de encargos que se reciben en el entorno profesional. Asimismo se procuran simular las dinámicas laborales que se dan en ellos —programación con calendario de entrega inmediato, proyectos a medio plazo, repetición de trabajos—. Es también frecuente la escenificación de situaciones como la entrega de *briefings* por parte clientes *reales* que el profesor invita al aula, el trabajo en equipos con tareas diferenciadas dentro del proceso, el análisis de producciones profesionales, la presentación de ejercicios ante los compañeros de curso u otros auditorios, la evaluación pública de las propuestas presentadas, la presentación de producciones a concursos de creatividad publicitaria con categoría para estudiantes, etc.

3.7.3. Orientación profesional

Las asignaturas relacionadas con creatividad se orientan, por contenidos, a una área específica dentro de la actividad laboral publicitaria. Tal como se describe en uno de los cuatro perfiles profesionales diferenciados por la ANECA:

Creativo/a y diseñador/a: Profesional especializado en creatividad publicitaria en todo tipo de soportes, desde la conceptualización y visualización de la idea publicitaria hasta su adecuación e integración en el medio. Se puede identificar las especialidades de: director creativo, director de arte, redactor y web master (creatividad de la estructura de la web). La tarea de ejecutar hasta el arte final y controlar la producción física de soportes también corresponde a los expertos en producción y tráfico. (ANECA, 2005:332)

La definición empieza englobando dos tareas dentro del tándem creativo que ya hemos mencionado *copy* y *arte*. Aunque posiblemente, tanto uno como otro, requerirán durante el grado una formación optativa que los especialice en cada una de las áreas, y aunque el término “diseñador/a” sea restringido respecto a la función laboral —o, sencillamente, la aclaración no sea necesaria— la descripción enumera adecuadamente las habilidades profesionales para estos puestos.

Se añade que, por una parte, es frecuente que en el entorno laboral las funciones no estén claramente definidas/asignadas o que la misma persona deba ejercer más de una; y, por otra, que las rutinas de trabajo incluyen y promueven un intercambio de pareceres casi constante entre los ámbitos. Ambos hechos aconsejarían una preparación suficientemente amplia en las sub-especialidades, a fin de que dicho intercambio sea operativo y fructífero.

De la misma forma, recordemos que muchas de las asignaturas están incluidas en los planes de estudios como básicas u obligatorias. Esto significa que, sea cual sea la orientación profesional del alumno⁸⁶ debe cursarlas.

Para aquellos alumnos que se orientan hacia otras áreas, el conocimiento de la creatividad es imprescindible: su esencialidad dentro del aparato publicitario ha quedado descrita en apartados anteriores y parece un acierto que todos los egresados dominen la materia. No obstante, su nivel de motivación hacia la asignatura sería relativo. En cambio, para los alumnos que sí se orientan hacia la producción creativa, iniciar el curso es constatar su alto nivel de motivación. Muchos de ellos reconocen haber esperado durante años (especialmente los dos primeros del grado) para acceder a esta formación. Les atrae el reto, alimentar su curiosidad y poner a prueba su capacidad para hallar soluciones notorias. Para ellos será especialmente valiosa la instrucción, tanto como conocer las rutinas laborales y las reglas del campo, y quizá desmitifiquen una actividad que, como hemos visto, no se interpreta con suficiente precisión desde fuera de la disciplina.

3.7.4. La creatividad publicitaria como juego

Hay algo lúdico en cualquier acto creativo, en la transgresión de una vanguardia artística como en el flirtear con formulaciones químicas. Incluso en los casos en los que la creatividad queda acotada por restricciones (si es que alguna vez no lo está). De acuerdo con Ruiz Collantes “la ausencia de reglas no define una creatividad específicamente humana, que puede ser interpretada como tal por los diferentes individuos [...]. La ausencia de reglas, por el contrario, lo único que define es un caos al que el hombre es incapaz de dotar de sentido” (2000:22). Así la *transgresión* contendría la propuesta de nuevas *reglas*, y al hilo de esta idea afloran otras no menos sorprendentes

86. Además del mencionado (Creativo/a y diseñador/a), los otros tres perfiles profesionales que dibuja la ANECA son: “(1) Director/a de comunicación, investigador/a y consultor/a estratégico en publicidad y relaciones públicas; (2) Investigadores/as, Planificadores/as y Compradores de medios; y (4) Gestor/a de comunicación corporativa.

como que la *imitación* es imprescindible para que la *creatividad* sea aceptada dentro de un campo (Osborne, 2003:511) o que la novedad como valor referenciado, convierte la *copia* en la máxima *innovación* (Marina, 1992/2008:218). El ingenio es una paradoja pragmática —esto casaría bien con la recursividad creativa— y, por extensión, “tal vez haya que pensar que el hombre es esencialmente paradójico” (ibíd.:220).

La digresión pretende, en primer lugar, recuperar el carácter práctico que se le ha asignado en páginas anteriores a lo que definimos como *análisis e ideación* publicitarios (creatividad publicitaria), sujeto a directrices, calendarios y objetivos perfectamente detallados. En segundo lugar sirve para entender que, como en los juegos, “las reglas no únicamente permiten la creatividad sino que la posibilitan” (Ruiz Collantes, ibíd.). Los alumnos deben tomar conciencia de esta circunstancia y, en especial aquellos que se orientan hacia este ejercicio profesional, deben equilibrar entusiasmo y mesura. Ya lo hemos visto: “Aunque los anunciantes clamen por una publicidad *más creativa*, el trabajo que se mantiene dentro de ciertos límites es más probable que sea aceptado, y esto impulsa las carreras” (West, Kover y Caruana, 2008:43).

Además de las reglas para su cometido concreto, la actividad publicitaria en conjunto se encuentra enmarcada por una serie de condicionantes legales y deontológicos (ver Pág. 47-48). Puede resultar extraño conectar este tema con una materia aplicada, más cuando muchas de las universidades destinan asignaturas específicas (y obligatorias) al estudio de la legislación y códigos de autocontrol publicitarios. Pero es precisamente en el ejercicio de la profesión y aún más en la creación donde se puede experimentar tanto la necesidad como la dificultad de observarlos. Durante el proceso creativo se decide fundamentales sobre el contenido de un mensaje publicitario que quizá reciban cientos, millares o millones de personas. En concreto hay dos oportunidades para que los alumnos puedan trasladar a la práctica sus conocimientos sobre deontología y legislación a la vez que desarrollan un criterio ético: durante el análisis de la pregunta (*briefing*) y durante la validación de la solución (evaluación del producto).

Lo primero que hay que decidir es si se quiere o no solucionar el problema que se plantea o si este se está planteando en los términos adecuados. Los publicistas y las agencias deciden si aceptan o no un encargo y este llega, con no poca frecuencia, con la solicitud explícita de omitir información relevante (por ejemplo, efectos secundarios de un fármaco); con presupuestos cuestionables (discriminación de targets); o con estrategias dudosas (generalmente referidas a fidelización y contratación de servicios). Estar atento a estas cuestiones es igualmente imprescindible para los estudiantes.

Al final del proceso, cuando se valida una solución para el problema planteado por el *briefing*, es necesario que el autor se haga unas cuantas preguntas. ¿Qué valor se está *añadiendo* al producto, marca, institución o servicio? ¿Es necesario para responder con acierto al *briefing*? Ni legal ni deontológicamente: ¿Hay alguna alternativa más adecuada desde el punto de vista ético? (ver Marinas, 2009). Las respuestas válidas a un *briefing* pueden ser innumerables —por esta razón hay espacio para la creatividad (Ruiz Collantes, 2000:16)— y, sin duda, desde un punto de vista ético, algunas son más pertinentes que otras. Crear un anuncio puede ser divertido, la satisfacción en hallar una solución notoria puede ser mayúscula, pero todo ello debe ocurrir dentro de unos parámetros. Y la educación en creatividad publicitaria debe explicar completamente e insertar la función específica dentro del aparato, no aislar ni descuidar factores importantes del proceso, también, de creación.

De nuevo, se hace evidente el hermanamiento entre creatividad y responsabilidad. Tanto como la necesidad de que la formación en Publicidad promueva siquiera un rango ético inferior con defectos

y sin garantías pero a partir del cual se construyen los siguientes (ver Martín y Hernández, 2009:7).

No obstante, hasta mediados de la década que va de 1970 a 1980, la mayoría de licenciaturas de Publicidad y Relaciones Públicas no brindaban formación en ética, legislación ni deontología (Victoria, 2011:79) y la Asociación de Autocontrol de la Publicidad (AAP) no se creó en España hasta 1996. Tal como explica Eco, el ejercicio laboral publicitario precede a su instrucción académica, el *ser* antecede al *deber ser*, la profesión existía “antes de que las propias escuelas pudieran definir sus condiciones ideales. Así, se vive la paradoja de que en una misma Universidad, el Departamento de Técnica de la Comunicación enseñe una práctica que el Departamento de Ciencias Políticas o de Filosofía critica como ilícita” (2004:153). La duda es si la academia podrá asumir o, al menos, mantener esta tensión entre la docencia del ejercicio y su crítica. O si la distancia se incrementará y “las dos líneas de pensamiento influirán en dos categorías distintas de ciudadanos y futuros profesionales, ignorándose mutuamente toda la vida” (ibíd.:154).

En este sentido es esperanzadora la conclusión de la ANECA que, para diseñar sus directrices sobre los grados, consultó a alumnos, profesores, gestores universitarios y profesionales de la comunicación. Al preguntarles sobre los conocimientos disciplinares que debían contener los estudios adaptados al EEES los encuestados otorgaron “una alta importancia a la ética y deontología profesional. Parece ser esta una percepción de importancia compartida para todos los perfiles profesionales, ya que no obtiene las puntuaciones más altas dentro de cada una de ellos, pero sí la más homogénea” (ANECA, 2005:277). Es igualmente interesante observar que este conocimiento disciplinar tienen relevancia cuando se puntúa para el perfil de “Creativo/a y diseñador/a” (ver Anexo V).

Como se ha expuesto en el apartado destinado a Publicidad, la profesión está integrada en un aparato tan complejo que la difuminación de responsabilidades entre los actores bien merecería un estudio, aquí bastará con convenir en que la corresponsabilidad también se hace extensiva al creativo y a las decisiones que este toma. Al fin y al cabo “la ética no es el museo de las prohibiciones sino la máxima expresión de la creatividad humana” (Marina, 1995/2008:11).

3.7.5. Profesorado

La docencia de creatividad publicitaria, principalmente en tercer y cuarto curso, se asigna con mucha frecuencia a profesores asociados. Esta decisión tiene sentido si recordamos que en el aula se intenta simular la dinámica profesional y más aún cuando la docencia debe estar atenta a las prácticas vigentes del entorno laboral.

La proliferación de centros en los que hoy se imparten estas asignaturas ha incrementado la demanda de profesores y se ha convertido en habitual lo que antes era una figura poco común (recordemos que hasta 1990 sólo existían tres facultades de Publicidad y RR.PP.). De hecho, varios profesionales que iniciaron su andadura a caballo de ambas esferas de actividad han prosperado en la academia hasta convertirse en profesores titulares. Buena muestra de ello es que a la antes escasa bibliografía (Lorente, 1986; Bassat, 1993; Moliné, 1999) se suman títulos editados en España y de marcado carácter académico, la mayoría reescrituras de una tesis en la materia (Ricarte, 1998; Ruiz Collantes, 2000; Hernández, 2004; Castellblanque, 2005; Arroyo, 2006; Baños, 2006b; Obradors 2007).

Todo ello revierte en una mejora pedagógica de la materia, sin embargo “muy pocos creativos

son capaces de describir con precisión el proceso que siguen para crear, y los publicitarios no van a ser una excepción” (Baños 2006:8). Un creativo experto sabe lo que *funciona* pero no tiene porqué haber analizado ni sistematizado este saber, como tampoco tiene porqué contar con habilidades para transmitirlo. Los centros deberían prestar especial atención a esta circunstancia.

Por una parte, la pericia profesional no implica una capacitación docente. El concepto artesano, de aprendiz inscrito en un entorno laboral junto al maestro, no es directamente trasladable al ámbito académico y en todo caso las prácticas curriculares en empresas ya cumplirían esta función. En las asignaturas que nos ocupan tal vez se trate de identificar las claves de la profesión para poder trasladarlas de forma sistemática, contribuyendo al constructo científico acorde con el grado universitario de la publicidad. El caso es que entre lo desconocido y lo obvio existe un camino de aprendizaje, pero con la experiencia se automatiza tanto la planificación como la evaluación de las acciones. Es necesario que los profesionales que a la vez son profesores universitarios analicen sus propias prácticas laborales y desarrollen habilidades y recursos que les permitan estructurar y compartir su conocimiento con los alumnos. Todo esto supone un tiempo y dedicación del que a menudo no se dispone.⁸⁷

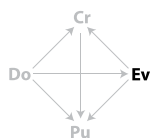
Por otra, la experiencia profesional es difícilmente extrapolable a un contexto no profesional y más durante un breve período de acompañamiento⁸⁸. Aunque la meta sea sólo una introducción al aprendizaje, entendiendo que el recorrido no ha hecho más que empezar —y en el supuesto de que alguna vez termine— es importante que los alumnos no lleguen al final del curso sin saber por qué hacen bien o mal sus prácticas o cómo podrían hacerlas mejor. Evidentemente el *ejercicio* conlleva *aprendizaje* pero quizá se debería prestar más atención a este último y menos al primero para asegurar que la asignatura cumpla su cometido.

Por último, conviene recordar que, si bien la actividad es estrictamente publicitaria, se pone en juego una cualidad humana fundamental —la creatividad— y que una retroalimentación incompleta puede tener repercusiones personales importantes. Es relativamente fácil provocar una sensación de culpa o fracaso ante un error que no se indica o argumenta claramente, mientras que una explicación completa y dialógica abunda en el desarrollo de la responsabilidad sobre la producción, independientemente de si esta es adecuada o no. Asimismo, un fracaso, o un suspenso para el caso, que no se justifique tiene poco o ningún valor formativo y lo mismo ocurre con un aprobado o con una matrícula de honor. Por todo ello, la búsqueda de una metodología con evaluación formativa parece primordial.

87. Además, el sistema del EEES demanda un mayor número de horas de tutoría y de contacto con los estudiantes. La cada vez más escasa disponibilidad de los docentes, sean o no asociados, repercute negativamente en la calidad de la pedagogía, en la capacitación y en el ejercicio. Por otra parte, se retrocede en un tema que ya en 2005 parecía conflictivo: “mientras no se aporten los recursos adicionales necesarios, resultará imposible contratar a personal nuevo a quien encomendar la carga adicional de trabajo de docencia, tutoría y exámenes” (EUA, 2005: 55)

88. Semejante a la “zona de desarrollo próximo” definida por Vygotsky (1934b/1995:86)

3.8. Evaluación



Etimológicamente el término *valor* proviene del latín (*valor, -ōris*) y de esta raíz derivan *valer, valiente, valentía*. También *valía* y *valorar* que a través del francés (*évaluer*) introducen la palabra *evaluación*⁸⁹, “ligada a nociones tales como las de selección y preferencia” (Ferrater Mora, 1941/1954, Vol.2:868).

En este apartado se parte de una definición amplia, no exclusivamente pedagógica, que permita concretar más adelante el concepto de *evaluación* que nos ocupará. De acuerdo con Stufflebeam (2007:9) tomamos la que propuso el Joint Committee:

“Enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (1994:3)

Sin embargo será una de las definiciones descartadas la que nos sirva para discutir tres cuestiones importantes. Se trata de la publicada por la UNESCO:

“Calificación sistemática y objetiva de una actividad, proyecto, programa, política, tópico, tema, sector, área operacional o institución” (2007:5)

En primer lugar entendemos que cuando se habla de “calificación *objetiva*” es necesario relativizar el cometido. La objetividad es una cualidad pretendida en muchas acciones humanas y un tema fundamental en el ámbito de la evaluación. Pero al igual que la verdad o la imparcialidad, se entiende como una aspiración que sirve de guía moral (Alegre, 2005). Así, en adelante se acepta que es una *intención* que debe prevalecer en la *acción* sumamente subjetiva de evaluar. En busca de la ecuanimidad de juicio puede ser complementario recolectar el mayor número de datos relevantes sobre el objeto evaluado, y promover la evaluación *intersubjetiva*⁹⁰.

En segundo lugar, la definición original de la UNESCO reza: “*evaluation is the systematic and objective assessment*”. El sustantivo *assessment* se utiliza a menudo en inglés como sinónimo de *evaluation* pero tiene connotaciones muy diferentes (Hurteau, Houle y Mongiat, 2009), es por ello que más arriba se ha traducido como *calificación*. Utilizar el término *assessment* para definir la palabra *evaluación* implica un posicionamiento respecto al acto de evaluar, pues supone un resultado alfanumérico y discreto (en lugar de un valor reflexivo o explicativo al que aludiría *enjuiciamiento* en la definición del Joint Comette).

Así, el simple hecho de que, en los idiomas occidentales, un mismo vocablo cuente con semejante campo semántico⁹¹ revela cuán común y profusa debe ser la actividad. A veces, elegir uno u otro apenas matiza la acción (*estimar* vs. *apreciar*), otras señala actividades muy dispares en forma y fondo (*revisar* vs. *dictaminar*). En buena lógica, la *evaluación* (como núcleo semántico) se adapta

89. Corominas y Pascual (1954-1957/1999, Vol. 2:831) y Vigésima segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española, Madrid 2001

90. “Concepción compartida y construida por las personas en su mutua interacción, utilizada como un recurso cotidiano para interpretar el significado de los elementos en la vida social y cultural” (Seale, 2004:glosario)

91. En español: juzgar, apreciar, puntuar, comparar, valorar, revisar, seleccionar (Issacs, 1996:3) y también examinar, estimar, chequear, diagnosticar, medir, observar, controlar, clasificar, cotejar, dictaminar, calibrar, etc.

a los ámbitos en que se desempeña con sinónimos que quizá desambiguan su función.

Decíamos que su empleo es profuso y esto es así hasta el punto de que la vida en sociedad sería hoy impensable sin una evaluación frenética, quizá igualmente desapercibida⁹². Apuntan Stufflebeam y Shinkfield que por ella se guían y dinamizan: escuelas, universidades, planes de estudio, sí, pero también programas de investigación, sus conclusiones y teorías, bibliotecas, museos, hospitales, médicos, programas de vacunación, de ayuda humanitaria y cooperación, tribunales, abogados, jueces, proyectos de construcción, cadenas de producción industrial, servicios de telecomunicaciones, servicios postales, agencias de gobierno y redes de transporte, códigos de circulación, parques y servicios de recreo, cultivos agrícolas, explotaciones ganaderas, políticas de medio ambiente, políticas de prevención y control, planes de defensa territorial, control de fronteras, etc. Es necesario evaluar para controlar, para lograr “fiabilidad, eficacia, rentabilidad, eficiencia, seguridad, cese de uso”(2007:4) también en asuntos tan mundanos como la altura de una silla, la caducidad de una lata de sardinas o la llegada de un tren.

Sin embargo, no siempre ha sido así. El azar [*chance*] fue hasta 1800 “una mera palabra sin significado —como mucho una noción vulgar que denotaba fortuna o incluso descontrol” (Hacking 1990:xiii), acepciones ambas que todavía conserva. A las doctrinas teleológicas en las que se inscribía se les sumó un creciente determinismo cuando urgió predecir y estimar el resultado de transacciones comerciales y operaciones dinerarias. *Utilidad* y *valor* habían ido siempre de la mano pero ahora reforzarán su vínculo en el terreno económico —y, por otras razones, en el filosófico donde culminarán con el utilitarismo— (ver González Jurado, 2003). “Con el desarrollo de la producción y de las relaciones de producción los hombres comienzan a establecer nuevas y más variadas relaciones entre sí, y sobre esta base surgen diferentes tipos de actividad valorativa: ética, estética, religiosa, etc.” (ibíd.:4).

De este modo, la palabra riesgo tamizada por la evaluación, se empezó a utilizar a mediados de siglo XVII para cuantificar probabilidades de acontecimientos en un periodo dado de tiempo. Aun cuando eran estimaciones poco fiables, estaban manejando los acontecimientos de un modo distinto: ya no se trataba de que “algo *fuera* a ocurrir, sino de que algo *podía* ocurrir” (Reith 2004:389). Esta voluntad humana por tomar el control no tardaría en hacerse más evidente. A finales de S XVIII el mundo quedó explicado de nuevo, esta vez en términos de causalidad, normalidad y excepción. Pero provisionalmente.

Transcurrido apenas un siglo, Charles S. Pierce sintonizó con un reenfoque intelectual de su época que ponía en duda la validez de dichas explicaciones, anunciando el advenimiento del indeterminismo (Hacking 1990:200-215), y en 1891 concluía con estas palabras *The doctrine of necessity examined*: “Ha llegado el momento, creo, de poner en duda la verdad absoluta del principio de ley universal” (1892:125). Así, la transición entre los siglos XIX y XX difuminó el poder de la Iglesia, también de los regímenes totalitarios y confluyó con la sofisticación productiva del capitalismo que extendía diversas innovaciones tecnológicas. Todo ello transforma completamente las “nociones de temporalidad, determinismo y causalidad” en favor de nuevas aplicaciones para el concepto de evaluación. Es el triunfo de la razón sobre la superstición, de la modernidad y su promesa de desarrollo ilimitado, que nos librarían, por fin, de la incertidumbre. “Vista históricamente esta transformación a largo plazo, aparece como el paso de la oscuridad a la luz” (Beck 2007/2008:285).

92. El pensar no puede aislarse de otras actividades psíquicas, en particular de la valoración (ver McCracken, 1950). Algo que sería ampliable a la semiosis que nos relaciona con la *realidad* por la interpretación (ver, por ejemplo, Eco, 1973)

Apenas se empezaba a celebrar la victoria intelectual cuando un cuerpo microscópico se encargó de recordarnos que el azar es anterior a los dados⁹³. El físico alemán Werner Heisenberg formuló en 1927 las relaciones agrupadas en el principio de incertidumbre o *Unbestimmtheitsprinzip*. De acuerdo con dicho principio, resultaba imposible *medir* la posición y la velocidad de una partícula, un hallazgo del que se derivaron otros dos: la imposibilidad de *medir* con precisión estados presentes y la de *predecir* con exactitud acontecimientos futuros (Ferrater y Mora 1964, Vol. 1:923-925). La evaluación fiable queda en entredicho. Y este fue solamente el principio de una serie de constataciones en la misma línea —mecánica cuántica, teoría del caos, relatividad— que pronto rebasaron el ámbito de la física. Cada prefijo que hemos añadido a la modernidad (*post*, *tardo*, *hiper*) nos ha dejado más cerca de un presente escurridizo y un futuro insondable: “Cuanto más conocimiento acumulamos, menos certezas tenemos” (Reith 2004:394). A la vez que nuestra actividad socioeconómica, obsesionada por el control, nos ha convertido en el mayor productor de nuevos riesgos e incertidumbres —y en su consumidor—⁹⁴.

Para tratar la tercera y última cuestión recuperamos la definición de la UNESCO y observamos que el *objeto* evaluado —“actividad, proyecto, programa, política, tópico, tema, sector, área operacional o institución”— y la *finalidad* del resultado —“calificación sistemática”— determinan las características específicas de la evaluación que propone. Lo mismo ocurre con la del Joint Cometeet, *objeto*: “valía o el mérito de un objeto”, y *finalidad*: “enjuiciamiento sistemático”. Nótese también que ambas definiciones refieren a un *sistema*, posiblemente por la necesidad de operar metodológicamente, pero el propio término apunta a que existen varios factores involucrados en la acción. Así, la pregunta *¿qué es la evaluación?* se puede responder mejor observando las facetas del tópico. Seis, según Tejada (1991:88):

Objeto: qué se evalúa
Finalidad: para qué se evalúa
Evaluador: quién evalúa
Momento: cuándo se evalúa
Modelo: cómo se evalúa
Instrumento: con qué se evalúa

Algunas de ellas se omiten en la definición del Joint Cometeet que se ha elegido como punto de partida pero se incluyen en la caracterización de *evaluación utilitaria*⁹⁵ que ofrece González Jurado:

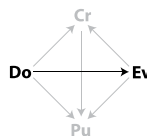
“Expresión mediante enunciados o unidades léxicas de la relación subjetiva que se establece entre el sujeto y el objeto o fenómeno valorado, en correspondencia con la capacidad y facultad de estos últimos de satisfacer los intereses y las necesidades del sujeto valorador y que clasifica en una escala de valores axiológicos o paramétricos” (2003:14)

93. En 1897, la revista Cosmopolis publicó *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* (Una tirada de dados nunca abolirá el azar), poema de Stéphane Mallarmé al que alude Hacking (1990:215). Se incluye en Stéphane Mallarmé. Poesía (2007). Buenos Aires: Leviatán

94. Son numerosos los autores que relacionan este con otros temas centrales para las humanidades y las ciencias sociales. El cuerpo teórico constituye en algunos casos auténticos modelos interpretativos del mundo contemporáneo: sociedad del riesgo (Beck 1986, 1998, 2007; Luhmann 1990, 1991, 1998), perspectiva sistémica y compleja (Morin 1977, 1980, 1982, 1986, 1994), modernidad líquida (Bauman 2000, 2005, 2006) o hipermodernidad (Lipovetsky y Serroy 2010), entre otros

95. Tal como la entiende la autora, diferente a la que se emplearía en valoraciones de carácter ético o estético (para estas últimas ver Ferrater Mora, 1941/1954, Vol.2: 512 y 867-872)

3.9. Evaluación en la docencia



La evaluación en la docencia puede estar destinada a calificar o diagnosticar centros, políticas educativas o cuerpos docentes (*evaluación de la enseñanza*) o destinada a identificar los avances, logros y dificultades que experimentan los alumnos (*evaluación del aprendizaje*). En este apartado, y en consonancia con la investigación que se realiza, se tratará la segunda modalidad⁹⁶.

3.9.1. Requisitos institucionales y estilo personal

Tal como explica Gimeno Sacristán —cuya obra (1996) nos servirá para hilvanar las próximas secciones— existe una necesidad social e institucional, anterior a la estrictamente docente, que la función evaluativa debe satisfacer. “En los manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza, hasta prácticamente 1970 el tema de la evaluación pasa bastante inadvertido” en la práctica se trataba de realizar exámenes para poder *medir* a los alumnos. Es el trabajo de investigación y teórico que se ha venido realizando desde aquel entonces (ver Pág. 26-27) el que ha convertido la evaluación en la fase final de un ciclo educativo “razonablemente planificado, desarrollado y analizado” (ibíd.:335)

Al igual que ocurre con el *estilo docente* (ver Pág. 74-75) todos los profesores tienen un *estilo de evaluación*. También en este caso, queda inscrito en un sistema académico común que entiende la educación como un proceso lineal, que parte de unos objetivos y cuyo fin sería alcanzarlos. Se trata por tanto de un proceso orientado⁹⁷, instrumental (Martínez y Gros, 1987:14) que necesita ser verificado, que demanda evaluación.

Tanto si el docente ha razonado y fundamentado su estilo de evaluación como si no lo ha hecho, la propia práctica, la suma de todas ellas, tiene repercusiones importantes en: “la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; [...] la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas” (Gimeno Sacristán, ibíd.:336) Así, la evaluación, como parte del ciclo educativo es determinante y relativamente ubicable dentro de los diferentes planteamientos que han caracterizado su conceptualización.

96. Para una introducción a lo que se ha denominado *evaluación de la enseñanza* ver Cano (1998)

97. “El concepto de educación deriva del latín *duco*, es decir ‘guiar desde el frente’ [...] *educar* hace referencia pues, al acto de acompañar a una persona, “ir delante mostrando el camino” (Ballano, 2009:162). Por otra parte: “*Docencia*: práctica y ejercicio del docente”; “*Docente*: Que enseña”; y “*Enseñar*: indicar, dar señas de algo” —Del latín vulgar *insignare*, señalar— (Vigésima segunda edición DRAE, 2001)

3.9.2. Transformaciones de la práctica

Las primeras evaluaciones de las que se tiene constancia impregnan su concepción actual. Es en la universidad medieval “donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio*: exposición y debate de un alumno con sus profesores)” (ibíd.:337): Posteriormente se empleará la escritura para la demostración constante del aprendizaje, en consonancia con el carácter competitivo propio de la enseñanza jesuítica y “como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos” (ibíd.). En la medida en que se universaliza la educación, el maestro va perdiendo la posibilidad de sostener una relación continua y personal con el estudiante y así se extiende la práctica de la evaluación, como acicate para este y sistema de control para aquel.

La aparente similitud de estas prácticas primerizas con las actuales apuntaría a que la posterior sofisticación de teorías, metodologías y técnicas asociadas a la evaluación no han conseguido emanciparla de “otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.” (ibíd.).

Gimeno Sacristán sintetiza la historia de la evaluación en cuatro transformaciones conceptuales clave, y las ordena cronológicamente⁹⁸ :

3.9.2.1. Selección y jerarquización

La calificación del rendimiento individual fue la que se observó hasta principios de siglo XX. Permite decidir si se aprueba las distintas partes o el conjunto de una asignatura. Se considera que el profesor es la autoridad experta y competente para sancionar y la evaluación se expresa con la cifra que este considera más adecuada dentro de la gradación posible. Empleando la misma mecánica se superan o no un curso, un ciclo formativo y la suma de estos. “Es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención y pretensiones de cientificidad diversa, que los profesores realizan la evaluación sin grandes complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar”.

3.9.2.2. Clasificación objetiva

En sintonía con los planteamientos positivistas, a principios de S XX, se intenta sistematizar y precisar la práctica a la vez que reducir la subjetividad de juicio asociada a la evaluación del profesor. Proliferan diferentes variantes de la que se considera la herramienta más adecuada para lograrlo: los tests (ver Landsheere y Núñez Cubero, 1978). Coincide con el auge psicométrico ya descrito en apartados anteriores (Pág. 26 y 68) y quizá debido a que facilita y añade metodología a la tarea de clasificación se siguen utilizando — especialmente en la *evaluación de la enseñanza*—. Este tipo de enfoque psicológico es “proclive a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos” (ver también Verger, 2009).

3.9.2.3. Verificación de metas

Esta práctica evaluativa queda inicialmente sintetizada en la obra de Tyler (1949) se fundamenta en supuestos curriculares y responde a una visión conductista del aprendizaje. La educación se debe traducir en cambios de conducta observables “por medio de técnicas objetivas de evaluación”.

98. Se ha puesto título a cada una de las transformaciones propuestas por el autor. Cuando no se indica lo contrario durante su descripción, los textos entrecorridos se localizan en Gimeno Sacristán, 1996:338-343

Así, “la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos [...] debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue” (Tyler, 1949/1986:108-109) y “todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación” (ibíd.:110).

Bloom conviene en su taxonomía (1956/1999) con lo útil de reunir sistemáticamente evidencias para valorar el cambio en los alumnos. Es precisamente por la programación y estructuración que implican estas metodologías por lo que se considera que representan un avance significativo de cara a la evaluación. Una de las herramientas que se emplean son los *Test criterios*, que, a diferencia de los anteriores, no tratan de clasificar a los alumnos en términos de normalidad, se usan para diagnosticar “el grado de dominio de un contenido” por ámbitos determinados y para detectar en ellos las dificultades que muestra el estudiante. Lógicamente los objetivos de aprendizaje deben estar muy bien definidos, “cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio”.

3.9.2.4. Valoración cualitativa

Las exigencias metodológicas del conductismo restaban tiempo y espacio para poder contactar con y atender a los alumnos. De alguna forma homogeneizaba un fenómeno heterogéneo, con particularidades individuales relevantes, tanto para la pedagogía como para la evaluación. Por otra parte la formulación teórica no tenía fácil traslación a la práctica y la supuesta objetividad de juicio quedaba supeditada a la subjetividad en la formulación de objetivos curriculares.

La confrontación de los postulados positivistas (especialmente durante la década que va de 1960 a 1970) se fortalece con nuevas aportaciones críticas (ver Álvarez Méndez, 2001) y gana espacio en las ciencias sociales, de manera que opciones otrora consideradas acientíficas se presentan como alternativas válidas: “el conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular”. Desde una mirada constructivista —ver Piaget (1969) y Vygotsky (1934a, 1934b)— sistémica y ecológica, se añade que quizá se esté desatendiendo a los diferentes factores *externos* que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y paralelamente se incrementan los esfuerzos en la *evaluación de la enseñanza*, espacio en el que se ha ampliado el número de instrumentos de análisis.

A raíz de que todos estos cambios confluyen, Gimeno Sacristán propone una definición para la práctica evaluativa que se deriva. Dada su similitud, y atendiendo a la condición referencial de la segunda, quizá sea más adecuado citar la de Stufflebeam et al.:

“Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.” (1971/1987: 183)

Los métodos y técnicas para llevarla a término, son múltiples y en ocasiones se complementan (ver Elton y Johnston, 2002), siempre, claro está, en la medida en que se disponga de la capacitación y el tiempo necesarios para emplearlos.

Sea como sea, se amplia la idea de *evaluación* —numérica, puntual, aislada— a la de *valoración*, “en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables”. Valores e ideales educativos pasan a ser la referencia para la decisión, que por contraposición a los principios positivistas se entiende como imperfecta e imposible de objetivar en ninguna de sus facetas. Por otra parte, manejar *valores e ideales* aproxima la cuestión de la evaluación al terreno de la ética.

3.9.3. Expresión y uso del resultado

Derivar al terreno de la ética sería consonante con funciones fundamentales de la docencia expuestas anteriormente —y también con necesidades específicas de la enseñanza y aprendizaje en publicidad y creatividad publicitaria que se han descrito—. Ahora bien, rémoras positivistas, el sistema educativo prescribe que la evaluación se traduzca en un resultado numérico.

Pasar de una valoración más o menos extensa y detallada, atenta a las muchas facetas docentes que se pueden observar en ella, a una cifra entre 0 y 10⁹⁹, es una simplificación. Propia de cualquier veredicto. Incluso si —excepcionalmente— la *nota* se acompaña de un informe o una breve explicación o justificación, ya sea escrita u oral: ¿Qué queda fuera de esa evaluación? ¿Es válida para el profesor? ¿Es válida para el alumno? Como quiera que sea parece conveniente asumir que, además de *imperfecta* y *no objetivable*, la evaluación, tras este proceso de simplificación, se convierte también en *incompleta*.

No obstante, tal como apunta Gimeno Sacristán, “todo lo que entra dentro de lo que se denomina *evaluación informal* juega un importante papel en los procesos de enseñanza y en la recolección de informaciones que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones” (1996:344). El autor se refiere a “observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase” (ibíd.), que en el caso de los talleres o materias aplicadas son habituales, rara vez expresadas verbalmente y configuradoras de una especie de evaluación continua, esté o no sistematizada.

En este sentido interesa destacar el debate entre Cronbach¹⁰⁰ (1963) y Scriven (1967) acerca de la distinción entre dos tipos de evaluación, ya corrientes en aquel momento: la *sumativa* y la *formativa*, por las que, respectivamente, apostaban. La discusión de fondo (métodos cuantitativos vs. cualitativos) provocó una escisión aún patente que se acostumbra a zanjar (ver Hattie 2003:7) como lo hiciera el propio Scriven (1967:43): una no es más valiosa que otra, sencillamente se trata de elegir cuando es más adecuado utilizarlas. El hecho es que una es prescriptiva y otra facultativa, pero a través de diferentes recursos, y en función del objetivo y del tiempo de *retroalimentación* del que se disponga o se destine, tendrán una función u otra (ver Hattie y Timperley, 2007; Clarke, Timperley y Hattie, 2003; Hattie, 2003). A raíz de esta disyuntiva, que podríamos resumir en *calificar vs. valorar* —o mejor: *calificar y valorar*— nace una propuesta que reenfoca la cuestión al enlazarla con la necesidad de dar prioridad a *lo que hace el alumno* en lugar de a *lo que hace el profesor* (ver Pág. 75 y Morales, 2008). Brown lo expone así:

99. Valga también un porcentaje, un valor alfanumérico, una palabra o cualquier otro artefacto fácilmente trasladable y publicable. Posiblemente Foucault convendría en que “la mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarse hacia fuera de la relación pedagógica” (Gimeno Sacristán, 1996:344)

100. Autor de un vasto tesoro sobre evaluación (1991)

“Nuestro modo de evaluar a los alumnos en educación superior tiene tal impacto en el aprendizaje de estos que necesitamos repensar todo el proceso de programación y diseño del currículum y traer la evaluación al primer plano. Nuestros roles en cuanto profesores deben cambiar radicalmente de manera que podamos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar feedback a nuestros alumnos que en explicarles la materia” (2006:1).

De manera sucinta, se trata de tomar por un lado la necesidad de extraer un resultado y por otro el interés que la propia evaluación despierta en el estudiante (¿Cómo me van a evaluar? ¿Qué tengo que hacer? y a menudo ¿Qué tengo que hacer para aprobar?)¹⁰¹ y convertir el contenido y método de evaluación en el eje alrededor del cual pivotará todo el currículum de la materia que se imparte.

3.9.4. Evaluación referenciada

Si la evaluación docente, como cualquier otro tipo de valoración, incluye el acto de *comparar* es interesante ver cuál es la referencia que se toma. Esta puede ser de dos tipos (adaptado de McDonald et al. 1995/2000:41-72):

a) Autoreferencia: La comparación tendría como referente al propio sujeto (por tanto estaríamos hablando de transformación, de lo que se conoce como *progreso* del estudiante) u objeto (la transformación ideal revierte aquí en la *mejora* de un producto respecto a su estado anterior).

b) Heteroreferencia

Referencia o evaluación criterial: en este caso existen unos objetivos previamente determinados, ya sea por patrones de realización o por un conjunto de situaciones deseables. Hablaríamos aquí de una *capacitación* curricular específica y basada en un *criterio*.

Referencia o evaluación normativa: el referente lo marca en este caso el grupo o el conjunto, del que se deduce una *normalidad* referencial para el sujeto o el objeto.

Recuperamos en este punto los planteamientos de Biggs y Tang (1999/2007) que se han expuesto en la Pág. 74-75 y que conducen a la convergencia con lo que Biggs había denominado anteriormente *alineación constructiva* (1996). Recordemos los tres componentes que pone en línea dicho sistema: (1) lo que el estudiante debe aprender (2) la enseñanza para involucrar al estudiante en lo que debe aprender y (3) la evaluación sobre cuán bien lo ha aprendido.

Combinando conceptos de la psicología cognitiva y de la teoría constructivista —ambos emergentes ya entre 1930 y 1940— bien se puede enlazar con principios de lingüística como los formulados por Lakoff en cuanto a categorías, dominios (1987) y marcos (2004). “Los mensajes no transportan contenidos, sino que sólo funcionan como «disparadores», evocadores de los contenidos (significados) que el receptor posee previamente. Dicho de otro modo: sólo se puede

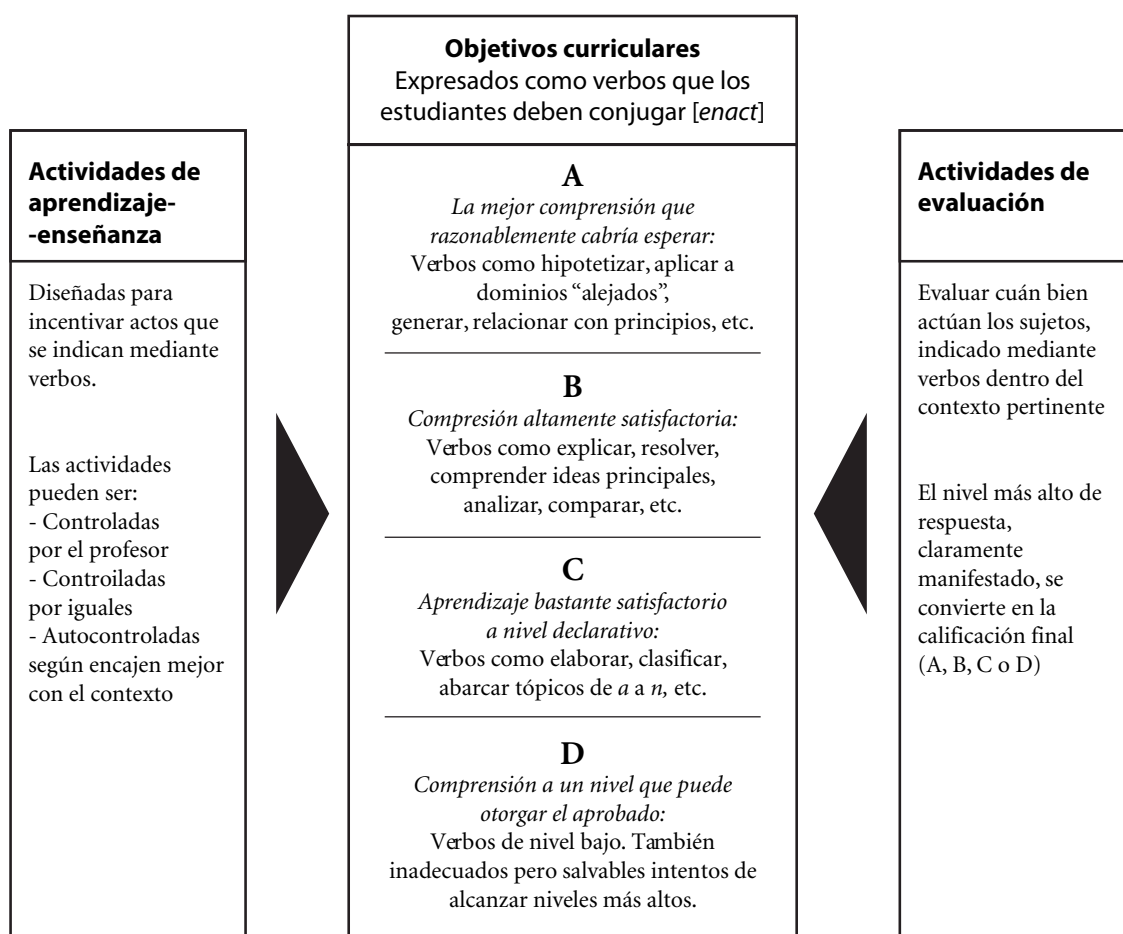
101. “Para el profesor la evaluación sumativa está al final de la secuencia de eventos que ocurren durante la enseñanza-aprendizaje, pero para el estudiante está al principio” (Biggs y Tang, 1999/2007:169)

comprender... lo que ya se sabe.” (Asinsten, 2006:7).

Si “fuera de las instituciones educativas la evaluación criterial [*standard model*] se asume siempre que alguien enseña algo a otra persona” (Biggs y Tang 1999/2007:177) ¿Por qué no trasladar esta lógica a la Academia, para evaluar no *cuánto se sabe* sino *cuán bien se sabe*? Para ello proponen emplear la taxonomía SOLO¹⁰² que Biggs y Collins habían desarrollado con anterioridad (1982), un modelo que puede adaptarse a contenidos particulares (ver Fig.7) y enriquecerse con otras taxonomías como la de Bloom (1956) o sus revisiones (ver Anderson y Krathwohl, 2000).

La cuestión entonces sería (1) definir claramente que resultado se intenta obtener con la enseñanza (2) planear actividades de aprendizaje basadas en los conocimientos previos que, a través de la conceptualización, puedan recrearse en nuevos escenarios, y (3) diseñar un criterio de evaluación que garantice el retorno (*feedback*) al estudiante, es decir, una evaluación netamente formativa que *mantenga* en primer plano *lo que hace al alumno* (Biggs y Tang, 1999/2007:163).

Figura 7. Alineación de los objetivos curriculares, las actividades de enseñanza aprendizaje y las tareas de evaluación (Biggs 1999:66)



102. *Structure of the Observed Learning Outcome*, también conocido por sus siglas en español como EROA, Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado.

3.9.5. Condición y orientación de los instrumentos

A fin de contar con el rigor académico pertinente los instrumentos de evaluación deberían reunir una serie de requisitos. Tal como los enumera Camilloni (1998: 68-76)¹⁰³:

a) Validez de los resultados

- Validez del contenido: deberá corresponder a la muestra de contenidos más significativos del currículo, tal como se definan en el programa de la asignatura
- Validez predictiva: el instrumento debe anticipar el desempeño final/futuro del alumno a través de evidencias previas que den cuenta de él. Debe pronosticar posibles dificultades y facilidades
- Validez de construcción: el instrumento debe ser coherente con el marco teórico y estratégico que lo sustenta o en el que se inscribe
- Validez de convergencia: ratio comparativo de el instrumento respecto a otros alternativos o preexistentes y verificados
- Validez manifiesta: desde una óptica extrínseca, la herramienta debe ser comprensible y accesible para quien la utilice y para el resto de actores implicados en la evaluación
- Validez de significado: coherencia del instrumento con el estilo de enseñanza-aprendizaje, especialmente en cuanto a la valoración y motivación que despierta en los estudiantes (lo que se ha visto como *alineación* en Biggs y Tang)
- Validez de retroacción: coherencia con los objetivos de enseñanza-aprendizaje en el sentido de valor *formativo* que contiene (*alineación* en Biggs y Tang)

b) Confiabilidad: grado de exactitud con que se mide uno o varios rasgos. El instrumento debe procurar estabilidad y tender a la objetividad, independientemente de cuándo y quién lo utilice, “debe permitir la consideración de estos aprendizajes [predeterminados] separándolos de otros factores que pueden incidir en las respuestas de los alumnos, tales como el azar, la fatiga o los estados de tensión nerviosa de los alumnos o de los docentes” (ibíd.:73)

c) Practicidad: “resulta de la conjunción de tres aspectos: su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía de tiempo esfuerzo y costo de su utilización” (ibíd.:73-74)

d) Utilidad: el instrumento debe ser de utilidad para profesores, alumnos y para el resto de actores que requieran dicha evaluación para una finalidad previamente establecida. Es decir debe cumplir su función y considerar en su diseño los usos finales.

Además de cumplir con los requisitos de verificación, la evaluación puede definirse al observar *qué se evalúa, cuándo se evalúa y quién evalúa*. Como hemos visto en la Pág. 109, estas tres orientaciones corresponderían respectivamente al *objeto, momento y evaluador*.

103. Ver también Brookfield (1990) y ANECA (2006:14-16)

Ketele (1984:29-32) diferencia entre instrumentos de evaluación pertinentes para valorar el *proceso* — portafolios, entrevistas, observaciones documentadas, registros de aprendizaje diarios, autoevaluación, informes de entrevistas sobre proyectos, productos/muestras realizados y la expresión o el *pensar en voz alta* del propio alumno— e instrumentos para valorar el *resultado/producto* —pruebas de ensayo con respuesta abierta o cerrada, los proyectos, las carpetas de trabajos, muestras, investigaciones, productos de expresión artística y test estandarizados *múltiple choice*—¹⁰⁴. En la misma línea destaca el modelo CIPP— *Context, Input, Process, Product*— de Stufflebeam (2003) que abarca las distintas orientaciones y sobre el que se profundizará más adelante.

Ketele (ibíd.) establece también dos grupos según los momentos en que se evalúa. Así la “evaluación clásica puntual empírica” (ibíd.:31) tendería a ubicarse *al terminar* el proceso de enseñanza-aprendizaje, a modo de prueba final —exámenes escritos u orales—es común que en ellas no estén “establecidos claramente los criterios de evaluación” (ibíd.) o cuando menos, que estos no sean explícitos. Por otra parte la evaluación que se desempeña *durante* el proceso de formación —conocida como *evaluación continua*— acostumbra a emplear instrumentos que permitan una “observación libre, sistemática y provocada” (ibíd.) Si bien Ketele no los menciona existen un tipo de evaluaciones que se realizan al inicio del proceso y que darían cuenta del estado *inicial* en los aspectos que interese conocer para comprender la capacitación previa individuo, del grupo o su grado de heterogeneidad —según se trate de conocer la competencia performativa o dinámica serían más convenientes los instrumentos mencionados para *producto o proceso*—.

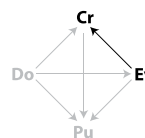
Se han propuesto vías para aminorar las carencias en la evaluación asociadas al sistema educativo tradicional, entre ellas las observadas desde el aprendizaje cooperativo (ver García, Traver y Candela, 2001). Estos y otros autores (Barr y Tagg, 1995; Morales, 2008) comparten lo dicho en la Pág. 77: el profesor debería tender puentes para proporcionar ayuda a los estudiante y saber cuándo llevarlos para que adquieran autonomía en su aprendizaje. En este sentido se entiende que en última instancia la evaluación es responsabilidad del docente, pero eso no significa que le *pertenezca* y aún menos que su utilidad le sea exclusiva. Así se promueve el desplazamiento intencionado y formativo de dicha responsabilidad por medio de prácticas *internas* habituales como la autoevaluación o la evaluación entre iguales y la evaluación *externa* (desempeñada por actores de otros grupos, de otros centros o de entidades no docentes). Todas ellas disponen los instrumentos en función de *quién evalúa*, y cambiando la estructura de *poder* se orientan cuatro cambios relacionados: el rol del profesor, el rol del estudiante, la función del contenido y la función de la evaluación (Weimer, 2002).

Figura 8. Evaluación como juicio o como negociación
(Jorba, Martí y Parés, 2007:11)

	La evaluación como juicio	La evaluación como negociación
Qué significa evaluar	Determinar la calidad del proceso y/o resultados en relación a ideales	Definir conjuntamente qué es y en qué consiste el éxito
Finalidad	Acercamiento a un ideal	Reflexión colectiva, negociación y consenso
Enfoque	Aproximación normativa	Aproximación constructivista
Papel del evaluador	El evaluador como juez	El evaluador como mediador

104. Destaca en este aspecto la necesidad de evaluar por *competencias*, motivada en gran medida por la adaptación al EEEs, que podría ubicarse en este grupo (ver: Barberá, 2003; Tena, 2009; EvalTrends, 2011)

3.10. Evaluación de la creatividad



Si en el ámbito de la docencia el apriorismo era *¿Se puede enseñar creatividad?* aquí es otro: *¿Se puede medir la creatividad?* La respuesta provisional que se acepta para la primera pregunta es que podemos enseñar a comprenderla y a desarrollarla (ver Pág. 91). Partiendo de esta premisa quizá se pueda evaluar su comprensión y su grado de desarrollo. Pero incluso reconduciéndolo a esta magnitud, la evaluación de la creatividad se presenta como una tarea problemática, y así lo advierte prácticamente cualquier trabajo relacionado con la cuestión¹⁰⁵. Los motivos de esta dificultad enlazan con los que se han tratado en apartados anteriores.

El primero se halla al delimitar el *objeto de evaluación*. Cuanto se ha expuesto acerca de la indefinición de la creatividad es aquí fundamental ya que, como acabamos de ver, es prescriptivo determinar con precisión aquello que se quiere evaluar antes de planificar ningún intento de hacerlo. Si la herramienta no está correctamente orientada, los resultados que ofrezca no reunirán los requisitos de validez ni confiabilidad y por tanto tampoco serán prácticos ni útiles. La necesidad de recalcar en este asunto ya consta en las aproximaciones más tempranas: “la búsqueda de tests fáciles de objetivar y de puntuar nos ha desviado del intento de medir una de las cualidades más preciosas de los individuos” (Guilford, 1950:445).

El segundo motivo de dificultad proviene de las reconocidas carencias incluidas en cualquier *ejercicio de evaluación*. Acabamos de verlas: cuestiones paradigmáticas y metodológicas ponen en duda —cuando menos— la validez de los resultados. Y así, cuando se trata de evaluar la creatividad se cuestiona también “la eficacia y la exactitud de los procedimientos e instrumentos que se han desarrollado a tal efecto” (Almeida et al., 2009).

De esta suma quizá resulta: que se niegue la posibilidad de acotar ni medir la creatividad (Callahan, 1991; Khatena, 1982); que se dediquen muchos menos esfuerzos a su evaluación que a otras facetas (Martínez Pestaña, 2004:245); que se constate una importante heterogeneidad entre los estudios realizados (Hocevar, Bachelor, 1989); y que estos se caractericen por una frecuente falta de rigor en metodologías, técnicas y resultados (O’Neil, Abedi y Spielberg, 1994:248-249). Todo ello en contraste, una vez más, con la supuesta centralidad del valor creativo en la educación (genérica y aplicada) y en tantos otros ámbitos no docentes que estiman su presencia (ver Pág. 91-92) pero descuidan su evaluación.

Tal vez se haya convertido en un “ejemplo a gran escala de programa de investigación *degenerante*” (Glover, Ronning y Reynolds, 1989:xi), quizá la especialidad sigue con la *crisis de los 50* (Houtz y Krug, 1995) o se ha “sobrexagerado el fallecimiento de la evaluación de la creatividad” (Plucker y Runco, 1998:36), incluso puede que sea posible evaluarla cumpliendo “los estándares básicos de fiabilidad y validez exigibles a una prueba psicológica” (Martínez Zaragoza, 2003:80). Como quiera que sea, los intentos no han sido pocos y han dejado tras de sí una estela de hitos que es conveniente observar.

105. Ver, como ejemplo: Abedi y Spielberg, 1994:248; Marín, 1995:171; O’Neil, Houtz y Krug, 1995: 269-270; Plucker y Runco, 1998:36; Corbalán et al., 2002: 33; Treffinger et al., 2002:x; Martínez Zaragoza, 2003:73; Cowdroy y Graaff, 2005:507

3.10.1. Objetivos y funciones

Además de en los ámbitos de docencia, desde educación primaria hasta superior —descritos en las páginas 91 a 95— para los que la creatividad es un contenido curricular más o menos explícito, la evaluación de la creatividad tiene lugar especialmente en los ámbitos de las ciencias empresariales, las económicas, la psicología y la sociología. El objetivo en el primer grupo es pedagógico; en el segundo de indicación de crecimiento/innovación, y de colección científica o antropológica. Las metas de los estudios son, entre otras, valorar aspectos del proceso creativo; rasgos de las personas creativas; cualidades de los productos creativos; y factores del entorno que conducen a una *performance* creativa. Más adelante se organizarán aproximaciones y herramientas por sus objetivos, este subapartado se concentra en aquello que mueve a evaluar la creatividad y a la función que cumplen dichas evaluaciones.

Como es razonable que ocurra en cualquier evaluación rigurosa, parece existir consenso en la necesidad de fijar con qué objetivo se mide la creatividad (OECD/JRC, 2008:20). Por lo que respecta a la docencia podría existir la voluntad de medir progreso —desarrollo de la capacidad creativa— y por tanto estaríamos hablando de una evaluación casi siempre autoreferenciada en los propios individuos (enfocada así permitiría alinear objetivos, proceso educativo y evaluación, tal como lo plantean Biggs y Tang). Por otra parte, al igual que la evaluación de la inteligencia, permite tanto establecer los valores referenciales de partida como clasificar o seleccionar al colectivo y a sus individuos (evaluaciones iniciales heteroreferenciadas).

Treffinger expone diferentes objetivos en la medición de la creatividad: avanzar en el conocimiento sobre la naturaleza de los mitos y superar conceptos erróneos; comprender y predecir la productividad de los trabajadores creativos; conocer las diversas formas en que las personas exhiben su conducta creativa; descubrir las características de los productos creativos; desarrollar una mejor comprensión de los factores ambientales que facilitan o impiden el desarrollo del potencial creativo; determinar el impacto de la instrucción formal en la creatividad mediante la comparación de los datos obtenidos antes y después de la instrucción o entre los grupos entrenados y no entrenados (2003: 59-93).

Vemos que la creatividad se evalúa para diferentes fines. Sin embargo podríamos decir que todos son de carácter socio-económico. O cultural, pero enfocados también a cierta idea de progreso o innovación que desvelaría un interés de nuevo socio-económico. Incluso en la evaluación de la creatividad artística, si aceptamos que se produce dentro de una industria cultural o de un sistema de enseñanza orientado al mundo laboral/comercial.

Como se ha visto en las Págs. 26 y 68, el ánimo inicial de la psicometría no fue otro y las herramientas que creó todavía siguen utilizándose y sofisticándose. Guilford, en 1950, al abogar por el estudio y la medición de la creatividad, se preguntaba: “¿Por qué no producimos un número mayor de genios creativos, en el marco de la supuestamente ilustrada y moderna práctica educativa?” (1950:444). Parece que esta inquietud *productiva* sigue viva cuando se alerta de que “los sistemas educativos no proveen a los jóvenes de las herramientas adecuadas para una economía basada en el conocimiento” (Villalba 2009:5). Esta última frase se recoge en la introducción al libro de ponencias y comunicaciones de la conferencia internacional que tuvo por lema *¿Puede medirse la creatividad?* (Villalba, 2009). Organizada por la UE coincidiendo con el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación¹⁰⁶, los tópicos de la conferencia son diversos y ambiciosos: medir

106. <http://create2009.europa.eu/> (Consultado el 15-10-2010)

la creatividad científica (Stierna, 2009), crear un índice de creatividad/innovación para Europa (Kern, 2009; Hollanders, 2009); relacionar la *clase creativa* y el crecimiento económico regional (Boschma, 2009) y una jornada de sesiones destinada a la medición de la creatividad individual¹⁰⁷ con aportaciones de Todd Lubart, Mark Runco y David Cropley, entre otros. Este repentino interés de la UE por la evaluación de la creatividad se explica al leer el comunicado que emitía la propia unión un año atrás: “Europa necesita potenciar su capacidad en creatividad e innovación tanto por razones sociales como económicas”. (EC, 2008:2)

Destaca este tipo de evaluación cuyo objetivo es medir la creatividad de colectivos y zonas geográficas. Posiblemente el promotor de esta idea —heredada de aproximaciones ecológicas al estudio de la creatividad— sea Florida (2002, 2004) quien mantiene que el éxito económico de los centros urbanos se asocia al monto de personas creativas que son capaces de atraer. Su estudio se extiende a la creación de *índices creativos* basados en las 3 Ts: *Tecnología* —índice de innovación, índice de alta tecnología—, *Tolerancia* — literalmente: índice de gays, índice de bohemios, índice de inmigrantes— y *Talento* —índice de personas que integran la clase creativa—. De hecho la creatividad como nueva fuente de la riqueza ha sido insistentemente postulada por Florida (ibíd.) y sus *índices* permitirían categorizar no ya a las personas si no también a las ciudades, a los países e incluso a los continentes. En 2009 se celebró en Madrid el I Congreso de Ciudades Creativas¹⁰⁸ y, en la misma línea de evaluación geográfica y grupal, se encuentra el proyecto de tres estados de EUA —Oklahoma, California, Massachusetts— para acordar índices con los que evaluar la creatividad conjunta de sus estudiantes (ver Robelen, 2012).

Vistas las diferentes orientaciones, el bucle *individuo-especie-sociedad* (Morin, 1999:63-67) pivotaría explícitamente en torno una *sociedad* basada en el crecimiento económico cuando los esfuerzos por conocer la capacidad creativa —o cognitiva— del *individuo* se enfocan a definir la *especie* quizá también en estos términos. Desde las políticas institucionales, la educación o la investigación científica.

Dejando a un lado el tipo de fines que mueven a la evaluación, en el propio acto de evaluar sistemáticamente, en el proceso y en la aparición de resultados también se detectan otras funciones —ya programadas, ya espontáneas— que podrían incidir positivamente en *evaluadores*, *evaluados* y en las *herramientas* desarrolladas a tal efecto. De acuerdo con Vega y Ventosa (1993:149-151) se podrían ampliar a:

a) Función optimizante: el propio uso sistemático y constante conduciría a mejorar y aprovechar el proceso al “ir consiguiendo progresivamente el máximo de resultados con el mínimo de recursos. En este sentido, la evaluación actúa como un mecanismo de selección y de progresivo refinamiento” (ibíd. 149)

b) Función sistematizante: cuando se establece un proceder determinado “la acción, por el mero hecho de evaluarse, tiende a racionalizarse y estructurarse progresivamente” lo cual permite organizar , controlar, comparar, difundir y reproducir (ibíd.)

107. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm (Consultado el 15-10-2010)

108. <http://congreso2009.ciudadescreativas.es/> (Consultado el 15-10-2010)

c) Función adaptativa o retroalimentadora: la información que se desprende, la observación de las mecánicas, la dialógica que provoca conduciría a “una adaptación dinámica constante” de la evaluación –metodológicamente– en vistas a la consolidación, corrección o eliminación de sus diferentes elementos y estadios (ibíd.:150)

d) Función formativa o de aprendizaje: fruto de la retrospección, evaluado/s y evaluador/es obtienen conocimientos. “Desde esta perspectiva, la evaluación se puede plantear como un método de formación en la acción” (ibíd.)

e) Función motivadora: obtener referencias puede incrementar la motivación, si “se enfoca la evaluación desde un punto de vista positivo y constructivo, incidiendo más en los logros conseguidos —aunque sean pequeños—” (ibíd.: 150-151). El impulso podría producirse igualmente en el evaluador si este observa mejoras en su proceder y en el del grupo

f) Función de maduración grupal: con el tiempo se lograrían “efectos de cohesión y conciencia que tienden a aumentar [en el grupo] su rendimiento e integración” (ibíd.: 151). También podría facilitar la integración del evaluador en el colectivo evaluado

g) Función participativa: “Siempre y cuando se lleve a cabo desde dentro del programa y contando con sus participantes, tanto en su diseño como en su aplicación y posterior análisis de resultados” (ibíd.)

3.10.2. Aproximaciones e instrumentos

A fin de clasificar las diferentes aproximaciones a la evaluación de la creatividad es frecuente que se utilice la distinción entre las 4 Ps que se ha tratado en la Pág. 55: evaluaciones centradas en la *Persona*, el *Proceso*, el *Producto* y el *Entorno (Place)*, sin embargo esta división —que por algo se reconoce como operativa— presenta inconvenientes a la hora de crear grupos. Quizá, debido a la versatilidad que han ido adquiriendo las propias herramientas o a la solidaridad entre las diferentes instancias del fenómeno creativo, las fronteras que establecería la división de los instrumentos basada en las 4 Ps parecen difusas: ¿Cómo evaluar a la *persona* aislándola del *entorno* o sin observar algún tipo de *producto*? ¿Cómo evaluar el *entorno* sin evaluar a las *personas* y la incidencia de este en sus *procesos*?

Tal como explica Villalba (2008:19-21), Haensly y Torrance (1990) identificaron más de 200 instrumentos para la medición de diferentes aspectos de la creatividad. Por su parte, Hocevar y Bachelor (1989:53-58) revisaron la medición de la creatividad y agruparon las herramientas en 9 categorías: pruebas de pensamiento divergente; inventarios de la actitud e interés; inventarios de personalidad; inventarios biográficos; clasificaciones realizadas por profesores, compañeros y supervisores; juicio sobre productos; eminencia —en el sentido de excelencia creativa—; autoevaluación o autoinformes de actividades y logros creativos; y una última categoría en la que incluían el resto. Houtz y Krug (1995) inspeccionaron de nuevo la especialidad y utilizaron la clasificación de Hocevar (1981), para agruparlos. En estas organizaciones se detectan también dificultades ya que se centran en las características/mecánicas de las herramientas y como hemos visto la finalidad de una evaluación es determinante. Quizá sea más práctico aquí emplear esta última lógica para distinguirlos.

De acuerdo con Treffinger et al. (2002:x) se tiende a englobar las herramientas en dos categorías, que —en parte— concuerdan con las de metodologías cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, también se observa que la tendencia contemporánea a investigar la creatividad desde la convergencia disciplinaria y a aceptarla como un fenómeno polifacético (ver Págs. 35-37) se ha reflejado en su evaluación, concretamente en su hibridación metodológica y técnica, y en la necesidad de recolectar datos sobre más de un aspecto involucrado en el proceso creativo (ver Hennessey y Amabile, 1988:235 y Villalba 2008:17).

Con las salvedades expuestas, los recursos se podrían agrupar en aquellos (1) destinados a *medurar*, que proporcionan coeficientes aptos para tratarse estadísticamente, y (2) aquellos destinados a *evaluar*, a “hacer inventario” de las capacidades, a organizarlas y sintetizarlas de forma comprensible (Ver Treffinger et al., 2002:x)

3.10.3. Recursos destinados a medurar

Catalogar los tests desarrollados es una tarea ardua, tal como demuestran la exhaustiva relación que publicaron Katsounis y Honeywell (1980) o los más de 255 instrumentos que identificaron Torrance y Goff (1990). Asumiendo que la relación no es completa sino orientativa, en este apartado se dará cuenta de los más relevantes para la docencia, y remitimos al detallado trabajo de Marín (1995:77-131) donde se analizan primero los de autores americanos¹⁰⁹:

a) Test de Guilford: es la referencia en este ámbito. Conocido como *Batería de Guilford*, Pruebas de habilidades de estructura del intelecto o Pruebas SOI. El autor y sus colaboradores siguen actualizando su diferentes versiones desde mediados de siglo XX. Todos ellos proponen y evalúan la capacidad de generación divergente (ver Pág. 33), también conocida como *fluidez* de ideas, y solicitan a los evaluados diferentes expresiones de su potencial: mencionar objetos que cumplan determinadas condiciones (Pensamiento Divergente de Unidades Semánticas, por ejemplo: enumerar el mayor número de ítems que sean redondos y comestibles); objetos derivados de formas básicas (Pensamiento Divergente de Sistemas Figurativo, a base de dibujos); diferentes usos posibles para un mismo objeto (Pensamiento Divergente de Clases Semánticas), etc.

b) Test de Torrance: conocido como *Torrance Test of Creative Thought* y por sus siglas como TTCT, fue registrado en 1966 y se ha revisado y modificado en cuatro ocasiones, en 1974, 1984, 1990, y 1998. Se inspira en el trabajo de Guilford pero en sus primeras versiones reduce el amplio abanico de aquel a cuatro factores de observación: “*Fluidez* (cantidad de respuestas); *Flexibilidad* (número de categorías utilizadas); [...] *Originalidad* (puntúan las respuestas estadísticamente infrecuentes)” y en los test gráficos la *Elaboración* (se valora el detalle que enriquezca el acabado) (Marín, 1995:91). Además Torrance fue el autor, en 1966, de los populares tests *Thinking Creatively with Words* (TCW) y de un cuestionario sobre producto creativo que consta de 100 ítems. La puntuación del TTC, por sujeto y formulario, se realiza en

109. Ver también la descripción de 72 herramientas (donde se incluyen varias de las citadas por Marín) que ofrece el Center of Creative Learning. De allí se han obtenido algunos detalles técnicos y procedimentales que se mencionan en la explicación de las pruebas. Consultado el 2-8-2010 en: <http://www.creativelearning.com/creative-problem-solving/3/42-assessing-creativity-index.html>

aproximadamente 20 minutos¹¹⁰. Aunque su uso es habitual en todo tipo de muestras quizá sería importante recordar que inicialmente fue diseñado para niños de primaria

c) Test de preferencia de figuras de Welsch: Se ha transformado mucho desde su creación y actualmente lo integran 40 figuras, conocidas como la *Escala de Arte Barron-Welsch*, entre las que los evaluados tienen que elegir según sus preferencias. Es uno de los casos en que se destilan rasgos de la personalidad asociados al comportamiento creativo

d) Test de asociaciones remotas de Mendick: conocido como RAT, propone elegir entre 30 elementos “en cada uno se presentan tres palabras [...] y hay que seleccionar, de entre las cinco que se ofrecen, otra que las relacione” (ibíd.)

e) Alpha Biographical Inventory: Cuestionario de 300 ítems sobre la producción creativa del individuo, gestado en 1972 y basado en la suposición de que aquello que *se ha hecho* es un buen predictor del potencial futuro. Este tipo de test arroja resultados válidos para el tratamiento estadístico en base a un inventario previo para la catalogación del producto. Se debe elegir entre 300 ítems (*multiple-choice*) en un tiempo que no se prefija y que puede oscilar entre los 9 y los 120 minutos. Muy semejante a otros desarrollados posteriormente, como el *Form U* en 1978, o anteriormente, como el *Biographical Inventory Creativity* de Schaefer en 1970

f) Test de Getzels y Jackson. Integrado por cinco pruebas: asociación de palabras; uso de objetos; figuras ocultas; fábulas; y construcción de problemas

g) Test de Wallach y Kogan. Semejante al anterior, propone: descubrir semejanzas; usos alternativos; significado de líneas; y significado de dibujos abstractos

h) Test del Mosaico de Barron: se muestran cuadrados de distintos colores para que el evaluado componga con ellos mosaicos en los que se refleje gusto y personalidad. El autor también ha diseñado un cuestionario para valorar la independencia de juicio respecto al grupo

i) Cuestionario de Experiencias de Taft: las experiencias imaginarias o reales darían cuenta de la capacidad creativa del sujeto

j) Test de Juicio estético sobre dibujos. Se engloban aquí los de varios autores, entre ellos: Graves, Horn, o Meyer y Lewerenz

Entre los desarrollados por autores españoles, Marín (ibíd., 98-125) destaca los siguientes : *Test de Martínez Beltrán* (inspirado en el TTC y destinado a medir exclusivamente la fluidez y la flexibilidad); *Test de creatividad escolar* de Fernández Pózar (integrado por seis pruebas que adaptan varias de las vistas en la enumeración anterior); Tests de Rivas Martínez (*Test de Asociaciones Raras* o TAR —inspirado en el RAT de Mendick— y el *Test de Viñetas* o TdV) *Prueba de Ricardo Marín* (creada por el propio autor de la enumeración y basado en el trabajo de Torrance, consta de pruebas verbales y gráficas); *Test de Aptitudes Mentales Diferenciales* de García Yagüe; *Test MPS* de Pelechano; *Test de consecuencias* de Fortéa; y *TAEC* de Saturnino de la Torre.

110. La evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad, en la que se utilizó el TTCT como herramienta, se puede ver en Prieto et al., 2002

A la enumeración de Marín se debe añadir la herramienta desarrollada desde finales de siglo XX por Corbalán, Martínez Zaragoza, Donolo, Monreal, Tejerina y Limiñana. Juntos han gestado el *Test CREA*, “un instrumento para la medida de la creatividad a través de un indicador cognitivo” que, entre otras, se probó con una muestra de 2.223 sujetos pertenecientes tanto a población española como argentina, un número sustancialmente superior al de los muestreos habituales (Martínez Zaragoza, 2003:71). “La manera en que el test CREA aspira a poder apreciar la capacidad creativa de un sujeto en relación a otros, [...] proponiendo la evaluación de una tarea que parece más bien actuar como precursor de la creatividad [...] la elaboración de preguntas sobre un estímulo determinado” (Corbalán y Limiñana, 2010:201). El manual de la herramienta (Corbalán et al., 2003) constituye también una interesante introducción a la historia, al estudio de la creatividad y a los métodos para su evaluación.

La mayoría de trabajos expuestos en este apartado se inscriben en la aproximación psicométrica al estudio de la creatividad (ver Págs. 26-27 y 68). Al disponer de coeficientes de inteligencia (CI) y de creatividad (CC), la psicometría también comparó, y sigue comparando, ambos indicadores en busca de establecer posibles relaciones. Tal como resumen Sternberg et al (ibíd.:355) los hallazgos son tres:

a) Las personas creativas tienden a mostrar un CI más alto que la media, en general por encima de 120

b) La correlación entre ambos valores es mayor cuando el CI es inferior a 120: “las personas con un CC extremadamente alto con frecuencia tienen un alto CI pero un alto CI no implica que tiendan a tener un CC extremadamente alto” (ibíd.)

c) En general la correlación de valores resulta variable (entre débil y moderada) y “depende en gran medida de los aspectos de la inteligencia y la creatividad que se midan, de cómo se midan y del campo creativo en que se manifieste la creatividad. Por ejemplo, el papel de la inteligencia es diferente en el arte y la música que en las matemáticas y la ciencia” (ibíd.)

Hayes reflexiona acerca de este tema desde un prisma procedimental —aludiendo a las trayectorias y oportunidades de los sujetos— que pondría en jaque muchos estudios comparativos entre CI y CC. Tal como lo formuló en su Teoría de la Calificación:

“Ser creativamente productivo depende de conseguir un trabajo en el cual uno pueda mostrar su creatividad —un trabajo como el de profesor universitario, químico industrial, o arquitecto [...] Por tanto las personas creativas podrían no necesitar un CI elevado para ser creativas pero sí podrían necesitarlo al certificarse para conseguir empleos donde puedan poner su creatividad a trabajar. Merece la pena considerar esta alternativa porque si es correcta, o incluso parcialmente correcta, nuestra sociedad podría estar desalentando inapropiadamente a una vasta porción de individuos creativos entre la población.” (Hayes, 1990:2)

Hayes no está solo, las voces contrarias a los estudios psicométricos son muchas y generalmente basadas en argumentos *antipositivistas*. Sternberg et al. (2005:355) enumeran ventajas e inconvenientes tradicionalmente asociados a los tests para evaluar la creatividad. A su favor tienen que “facilitan la investigación, proveyendo un aparato sintético, fácil de administrar, puntuable objetivamente” y trasladable a la cotidianidad. En contra se los considera excesivamente puntuales respecto a un ejercicio mucho más extenso que podría dar mejor cuenta del potencial creativo del

sujeto; y, por otra parte: “ninguna puntuación en fluidez, flexibilidad, originalidad o elaboración puede capturar el concepto de la creatividad” (ibíd.). Este defecto alude al debate en que sigue enzarzada la disciplina sobre la propia definición del fenómeno y el criterio por el cuál se podría afirmar que algo o alguien es creativo, así, basarse en la rareza estadística de una respuesta sería sólo una de las muchas posibilidades para discernir.

En la creación y el uso de los tests se centran también buena parte de las críticas. Cuando los tests posibilitan respuestas abiertas el mejor método para evaluarlas sería el interjuicio experto, pero esto significa basar la decisión en diferentes instancias subjetivas: un criterio para elegir al jurado, el criterio del jurado al valorar las respuestas y, de nuevo, las teorías implícitas sobre lo que es o no es creativo. Con todo ello el margen de error en la medición puede incrementarse notablemente (O’Neil, Abedi y Spielberg, 1994:248). El próximo punto se ocupa de este asunto, pero a las críticas señaladas hasta aquí se sumarían las dudas asociadas a que: exista una restricción en el rango de puntuaciones, al nivel de dificultad del vocabulario en las instrucciones que da el test a los evaluados, a los diferentes grados de motivación entre los individuos que completan el test, y a la sustancial heterogeneidad en el bagaje cultural de los mismos (Michael y Wright, 1989:33-40)

3.10.4. Recursos destinados a inventariar

Con los matices indicados anteriormente, las evaluaciones destinadas a hacer inventario tienen una voluntad explicativa, pretenden reflejar *cómo es la creatividad* o el *producto creativo* más que *cuánto se ha creado* o *cuánto vale la creación*. Si se trata de describir y observar cualidades será necesario detectarlas en aquello que se observa y, como se ha apuntado en el apartado anterior, esto nos conduce a otra de las preguntas clave para la evaluación de la creatividad: ¿cuál debe ser el *criterio* de evaluación? (Siddiqui, 2008:231).

Adoptar unos valores de juicio es igualmente importante para el examen cuantitativo y el cualitativo pero la tarea de identificarlos, plasmarlos y manejarlos es más propio de una aproximación cualitativa al tópico. La pertinencia de esta premisa se comprueba al cotejarla con el proceder empírico de dicha aproximación. Según Taylor y Bogdan (1984/1994:20-23)¹¹¹ sus valores pueden sintetizarse en:

a) Inducción: se desarrollan “conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos” (al contrario que en la deducción que opera “recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos”)¹¹². Los diseños de investigación son *flexibles*: “comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados”

b) Perspectiva holística: “Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”. Se considera el contexto y la situación de las personas

c) Presencia: se acepta y valora que la propia investigación incide en el objeto de estudio por el mero hecho de interactuar con él y/u observarlo

111. Cuando no se indica lo contrario en la enumeración, los textos entrecomillados se localizan en este fragmento. Ver también Miles y Huberman (1994) para el análisis de datos cualitativos

112. Para una introducción al pensamiento deductivo e inductivo ver Sebeok y Umiker-Sebeok, 1979/1980

d) Experiencia: como aproximación fenomenológica se interesa por comprender aquello que se estudia en el marco de referencia que le es propio, “experimentar la realidad tal como otros la experimentan”

e) Apertura: se predispone a no dar nada por sobreentendido cuando “suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones”

f) Comprensión: no se busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas y estas se valoran en términos de equidad

g) Humanismo: si “reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social”. La aproximación cualitativa debe conducir al conocimiento personal y a experimentar/sentir lo que las personas experimentan/sienten

h) Validez metodológica: se pretende “asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” sin que la investigación se filtre por “conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias”. Quizá por la necesidad de legitimarse científicamente se insiste en que la cualitativa es una “investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” [...] “No obstante, si deseamos producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta”

i) Relevancia: “Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado”. La similitud y la excepcionalidad conviven y ambas son relevantes

j) Versatilidad: “Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques de investigación”. Tanto por su bagaje como por su naturaleza la aproximación cualitativa es flexible y propensa al desarrollo de nuevos métodos, “se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica”

El proceder cualitativo parece encajar bien con las necesidades del diagnóstico en creatividad (ver Chahuán-Jiménez 190-191). Una perspectiva *holística* es adecuada para un fenómeno multifacético, la *apertura* puede contribuir a desmitificar la creatividad y atributos como *comprensión* y *relevancia* podrían albergar las múltiples expresiones del fenómeno. Sin duda, otro de los argumentos favorables se encuentra en su *versatilidad* metodológica si “la compleja y multidimensional naturaleza de la creatividad no puede ser capturada con eficacia y comprensión por un sólo instrumento o proceder analítico” (Treffinger et al., 2002:xi).

Una evaluación coherente con este principio quizá deba ampararse en más de un recurso, y recopilar datos cualitativos y cuantitativos. Así, es habitual —en la evaluación de la creatividad, como en otros ámbitos de las ciencias sociales— complementar unos y otros. “Por ejemplo *pre-* y *post-test* pueden ser utilizados como parte del diseño de evaluación [cualitativa]” (ibid.) y de la misma manera una observación cualitativa parece casi imprescindible para elegir y definir los parámetros/conceptos/indicadores por los que se puntuará o clasificará a los evaluados en un test. Por otra parte, como hemos visto, en la evaluación pedagógica esta convergencia se hace evidente al traducir la evaluación (sea del tipo que sea) en un valor alfanumérico, en una letra, una cifra, una palabra que exprese la creatividad del sujeto. Un reto o una utopía, según se mire, pero una obligación, se mire como se mire.

Balchin (2005) presenta una experiencia concreta que ilustra la hibridación que se viene mencionando. Dentro del área metropolitana de Londres, se solicitó a quince profesores (jefes de departamento de Diseño y Tecnología en educación secundaria) que seleccionaran productos elaborados por los estudiantes. Eligieron siete a los que el propio Balchin añadió tres más. Se dio a los profesores 30 minutos para examinar cada uno de ellos, después en grupos reducidos se evaluaron siguiendo el criterio definido en la *herramienta CFP*. Esta herramienta cuenta con siete indicadores (destilados de un exhaustivo listado de cualidades por la investigación sobre producto y diversas pruebas piloto) que deben puntuarse del 0 al 12 y que atañen al *concepto creativo* (singularidad; asociación de ideas; grado de riesgo; potencial) y a la *calidad del producto acabado* (manejabilidad; elaboración; y atractivo). “Sin embargo, los números no son críticos para este ejercicio, debido a que el evaluador tendrá su propia escala de juicio y marcos de referencia. Las puntuaciones por lo tanto, no tienen ningún significado como números, sino que sólo ayudan al evaluador a familiarizarse con los criterios; y reflejan la manera en que los procesos individuales de pensamiento se puede modificar al magnificar la atención sobre el proceso creativo” (ibíd.:3). Los 6 grupos en los que se dividió a los profesores mostraron un consenso en su valoración de 83,3%. sin embargo, también se apreció que cuanto más singular es el producto más disminuye la capacidad de los grupos para ponerse de acuerdo sobre la creatividad del mismo (ibíd.).

Tal como anotan Plucker y Runco: si bien se ha producido un desplazamiento de “la perspectiva psicométrica hacia enfoques postmodernos [...], prácticamente todos los estudios actuales sobre creatividad se basan en metodologías que o bien son psicométricas en naturaleza o se desarrollaron en respuesta a debilidades percibidas en la medición de la creatividad” (1998:36). En las conclusiones del documento invitaban a no olvidar este hecho y a emplear la combinación de herramientas más adecuada para cada investigación (ibíd.:39)

En lo tocante a pedagogía es importante tener presente las tendencias ya expuestas en las que cambia la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Ello repercute en las visiones y prácticas sobre la evaluación, concebida como una acción que se extiende más allá de la medición de resultados e incluye la reflexión sobre el desarrollo de los procesos que conducen a ellos, el conocimiento de las causas que pueden estar facilitando o dificultando estos procesos, y la búsqueda de estrategias que ayuden a mejorarlos.

3.10.4.1. Indicadores y escalas multifocales para personas

Para evaluar la creatividad de una persona (de un grupo, o una región) hay que definir qué se está evaluando o como mínimo contar con una serie de facetas propias de aquello que se intenta capturar. Por inducción se localizan y caracterizan —o a la inversa, por deducción— indicadores que sintetizan, con mayor o menor precisión, dichas facetas. A su vez, los indicadores acostumbran a disponerse en baterías (escalas multifocales).

Guilford —en las conclusiones de su ya clásico texto para *The American Psychologist*, (1950:454) y en consonancia con el modelo estructural del intelecto (SOI) que venía elaborando (1967)— ya asociaba una serie de rasgos al comportamiento creativo: “sensibilidad a los problemas, fluidez de ideación, flexibilidad en la disposición, novedad en la ideación, habilidad para sintetizar, habilidad para analizar, habilidad para reorganizar o redefinir, amplitud de estructura ideacional, y habilidad para evaluar”, más otros que aparecen previamente en el texto: “motivación” (451 y 454), “capacidad para afrontar la complejidad” y “resistencia ante la confusión” (453). Pero su conjetura va más allá al suponer que quizá “la actividad involucre una combinación” de varias habilidades. Con lo que “la concepción factorial de la personalidad conduce a una nueva forma de pensar la creatividad y la producción creativa” (454). Y así ha sido, tal como se ha visto en apartados anteriores: hoy se confirma un amplio consenso en torno a la concepción intervinculada y polifacética de la creatividad.

El trabajo de Guilford prosiguió, fue reelaborando y refinando los atributos creativos y a la tarea se sumaron investigaciones de otros autores, entre las que destaca la de Torrance (1966, 1974, 1977). Sobre esta es frecuente citar los cuatro rasgos con que trabajó inicialmente pero desde la versión de 1990 el test mide cinco:

- a) **Fluidez:** habilidad para generar un gran número de ideas significativas, relevantes e interpretables en respuesta a un estímulo
- b) **Originalidad:** habilidad para producir ideas singulares, inusuales, innovadoras, raras estadísticamente
- c) **Elaboración:** habilidad para aportar ideas añadidas; amplitud y profundidad en el desarrollo y detalle de las ideas
- d) **Abstracción para titular:** habilidad para ir más allá del simple etiquetado (se basa en la concepción de que la creatividad requiere abstracción de pensamiento)
- e) **Resistencia al cierre prematuro:** habilidad para mantener apertura de miras y considerar información variada

A aquellas dos lista de atributos siguieron infinidad de relaciones y se constata un buen número de estudios destinados a identificarlas, clasificarlas, valorarlas o compararlas (Mackinnon, 1965; Barron 1963; Gough, 1979; Barron y Harrington, 1981; Eysenck, 1993; Amabile, 1983, 1996; Sternberg y Lubart, 1995). López Martínez y Navarro (2010:151) estudian diferentes propuestas y distinguiendo tres grupos de rasgos:

- a) **Intelectuales:** caracterizados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración
- b) **No intelectuales, de personalidad:** entre los que destacan el individualismo, la originalidad y el anticonvencionalismo
- c) **No intelectuales, motivacionales:** fundamentalmente la motivación intrínseca (o por la tarea) y los intereses exploratorios y estéticos

En este punto interesa retroceder a lo anotado respecto al cambio que se realizó en el test de Torrance. Tal como explica Kim (2006:4-5), la variable que se eliminó fue *Flexibilidad* (entendida como aquella que permite producir variedad de ideas y establecer diferentes acercamientos al estímulo) y el motivo de la supresión fue su “alta correlación con la variable Fluidez” (ibíd.:5). En su lugar se añadieron los puntos *d*) y *e*), referidos a la abstracción y resistencia. De esta modificación se pueden extraer varias conclusiones. La primera, quizá la más evidente, es que las herramientas para la evaluación creativa deben ser dinámicas y modificables, para adaptarse o, como es el caso, para corregir posibles errores en su diseño original. En segundo lugar, la razón por la que fue eliminado el parámetro da cuenta de la importante dificultad que supone emplear términos para designar atributos o habilidades sumamente abstractas. Inicialmente se trata de una dificultad semántica¹¹³, y a renglón seguido se añaden tres lastres de subjetividad: el asociado a la elección del término, el asociado a la interpretación del mismo por parte de el/los sujeto/s evaluados y el asociado a la interpretación de el/los evaluador/es al enjuiciarlo o puntuarlo.

113. Recordemos la frase de Klausen con la que se iniciaba el presente trabajo de investigación: los términos que se utilizan para definir la creatividad “son a su vez vagos y, en el mejor de los casos, implícitamente entendidos” (2010:350). Si las habilidades de un individuo creativo incluyen la *originalidad* y la *fluidez*, ¿qué se puede considerar *original*? ¿y *fluido*?

Retomando el tema desde otro ángulo, hay que suponer que alguien incluyó el término *Flexibilidad* en la primera versión del test. Según Kim, fue el propio Torrance quien lo hizo, tras “extraerlos de los *factores de pensamiento divergente* que encontró en el trabajo de Guilford” (ibíd.). De hecho, una de las ventajas del test de Torrance sobre el de Guilford era precisamente que reducía el número de variables y facilitaba el uso de la herramienta. La siguiente pregunta bien podría ser quién o quiénes y cómo habían establecido aquellas variables que uso Guilford. “La crítica metodológica reprochaba a Guilford su precipitada aceptación de factores en base a juicios subjetivos y concordancias con sus datos que, en realidad, podían ser debidos a la casualidad” (Kirchner, Torres y Forns, 1998:33). Es decir, que los dos modelos que podríamos considerar referenciales —sin duda los más populares—, que se han adaptado, replicado, matizado posteriormente en la caracterización y la evaluación de rasgos característicos de la personalidad creativa quizá se sustenten en principios poco consistentes, subjetivos o, cuando menos, poco consensuados.

Si es posible establecer parámetros válidos y fiables, desde luego no parece una tarea sencilla. La aproximación cualitativa tiene mucho que decir sobre este aspecto —y hay que señalar que su uso era muy poco habitual cuando Guilford formuló su modelo—. Pero por otra parte la necesidad de resultados apremia: es necesario configurar criterios para tomar decisiones y desarrollar las investigaciones, aunque sea asumiendo la imperfección que contienen y perseverando en su revisión.

Si avanzamos en el proceso de evaluación creativa desde el diseño de los modelos hasta el punto de juicio (de la evaluación en sí) el análisis de los datos debe seguir atento al problema criterial: “El análisis cualitativo de datos es un proceso que considera relevantes las cuestiones contextuales, posibles sesgos, y valores [implicados]; se ocupa más de discernir el significado de la información que de formular y testear hipótesis estadísticas, aunque existe la posibilidad de resultados estadísticos” (Balchin, 2005:1).

Tampoco sería descabellado considerar la influencia que tienen las ampliamente difundidas *explicaciones* sobre los rasgos de la personalidad creativa en el propio *comportamiento* de la persona a la que se intenta evaluar, en cuanto a que la predispone. En palabras de Kasof, “el quehacer creativo, por definición, es un comportamiento que satisface tanto un criterio objetivo —la originalidad— como un criterio subjetivo —evaluación positiva— [...] Sin embargo, el enfoque dominante han sido disposicional y por lo tanto no permite explicar, en principio, variaciones en la conducta creativa ni a lo largo del tiempo ni en situaciones determinadas” (2008:44-45).

Además de algunos recursos, descritos en el subapartado de tests, que se emplean igualmente para determinar estos factores/capacidades (ver también Ricarte, 1998:86-89) añadimos tres de los más recientes para dar cuenta de que se persevera en la labor de caracterizar la personalidad creativa y desgranar sus rasgos más sobresalientes:

a) ***Creativity Styles Questionnaire-Revised CSQ-R***: desarrollado por Kumar, Kemmler y Homan (1997) este test de autodiagnóstico evalúa las tareas que la persona realiza y procura identificar con qué intensidad las desempeña, a base de plantear proposiciones y solicitar a los evaluados su grado de acuerdo/desacuerdo

b) ***Creativity Classification System CCS***: ha sido uno de los más utilizados desde finales de siglo XX. Gestado, junto a la teoría que lo sustenta, por Kirschenbaum, toma en consideración dominio, campo e individuo (tal como se han definido en la

páginas 30 y 31) para escudriñar fortalezas y limitaciones en el pensamiento creativo y la solución de problemas (ver Kirschenbaum, 1998)

c) *Epstein Creativity Competencies Inventory for Individuals ECC-i R*: Epstein y su equipo han trabajado en este inventario (ver Epstein, Schmidt y Warfel, 2008) basado en la *Teoría de la Generatividad* —que desarrolló el propio autor (1990, 1996)— Evalúa capacidades, comportamientos y frecuencia en la expresión creativa. Se puede realizar en <<http://drrobertepstein.com/ECCI-i-unabridged/Spanish/gerentes/>>¹¹⁴

Para terminar, entre las muchas clasificaciones que se han consultado, parece especialmente adecuada para el análisis que se realiza la que elaboró Amabile (1996) al abordar el tema de la *motivación* como característica de la persona creativa. No tanto por la relevancia del rasgo como por la división de subcomponentes que propone en los parámetros:

Figura 9. Componentes y subcomponentes de la creatividad
Campo, destrezas y motivación
 (Adaptado de Amabile, 1996)

Componentes	Subcomponentes
Destrezas relevantes para el campo	<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento sobre el campo — Destrezas técnicas requeridas — Talento especial relevante para el campo
Destrezas para la creatividad	<ul style="list-style-type: none"> — Adecuado estilo cognitivo — Conocimiento explícito o implícito de heurísticos para generar ideas novedosas — Estilo de trabajo favorecedor
Motivación por la tarea	<ul style="list-style-type: none"> — Aptitudes hacia la tarea — Percepciones de la propia motivación para acometer la tarea

3.10.4.2. Indicadores y escalas multifocales para productos

En un entorno de producción, llamémosle industrial, la evaluación del producto toma forma de *verificación* para su posible desarrollo, pero son pocos los productos que tras su creación están a punto para implementarse, así que el examen técnico servirá para saber si se deben realizar ajustes o si la magnitud de los cambios implica iniciar de nuevo el proceso creativo (Kirschenbaum:1998:24).

En cambio, la evaluación centrada en la valía creativa de los productos (entendidos como cualquier resultado observable) supone que “si un producto es creativo, el término puede aplicarse

114. Consultado el 24-10-2001

a la conducta [proceso] y al individuo que lo origina” (Varela, Olea y San Martín, 1991:98). Aún enfocándolo así no se elude la necesidad de contar con una definición o unos parámetros que permitan discernir aquello que es creativo de aquello que no lo es. Por esta razón, las evaluaciones que se orientan hacia esta faceta han procedido como las que se orientan hacia la valoración de rasgos creativos personales: induciendo o deduciendo los aspectos que caracterizan la producción, que al ser plurales se expresan también en escalas multifoco.

Novedad y utilidad son las dos variables fundamentales en la evaluación de los productos creativos (Treffinger, 1980; Amabile, 1985; O’Quinn y Besemer, 1999; Treffinger et al., 2002; Jackson, 2005; Klausen, 2010). El axioma de Plucker y Beghetto es rotundo al respecto: “aquello que es novedoso pero no tiene utilidad, mérito o significación es simplemente nuevo, no creativo. Igualmente, aquello que es útil pero no es novedoso, único u original es simplemente útil, no creativo” (2004:157). Klausen añade que esta “definición estándar omite un elemento importante [...] Un producto creativo, además de ser novel y adecuado, debe haberse producido con una determinada *intención*. Si hay algo que se produce por azar y pasa a ser de gran utilidad, no se considerará creativo”¹¹⁵ (2010:357).

No obstante, y más allá del sesgo subjetivo, las propiedades deben definirse con la extensión y precisión necesarias. Si se alude a su significado implícito se estaría intentando concretar (*evaluar*) un valor muy difuso (*creatividad*) por parámetros que también lo son (*novedad*). Reconocer la *novedad*, la *singularidad* o la *excepcionalidad* es relativamente sencillo, ocurre algo parecido a lo que a mediados de siglo XIX explicaba Balmes sobre el *talento*: “el talento consiste muchas veces en ver una relación que está patente y en la cual nadie atina. Ella en sí no es difícil, y la prueba está en que tan pronto como alguno la descubre y la señala con el dedo diciendo: «mirad», todos la ven sin esfuerzo, y hasta se admiran de no haberla advertido” (Balmes, 1845/1916:123). Lo realmente difícil sería pedir a esas personas que definieran *talento*. Lo mismo ocurre con muchas de las variables que intentan desentrañar los valores creativos de un producto, no existen —quizá no pueden pronunciarse— definiciones suficientemente, amplias, precisas ni constantes. Veamos un caso concreto en el que se intentan sistematizar su valores.

a) Novedad

El matiz entre un producto *nuevo* y uno *novedoso* se puede establecer al considerar que *nuevo* es aquel que previamente no existía para la humanidad, mientras que el *novedoso* es *nuevo* —algo que se ha creado recientemente— y *original* —hecho por primera vez y no copiado— (Sarkar y Chakrabarti, 2011:1-2)¹¹⁶. Así, “una manera de determinar lo novedoso de un producto, es comparar las características de dicho producto con las de otros, disponibles en el momento de su introducción, que están destinados a satisfacer la misma necesidad” (idid.:2). Para ello sería necesario contar con un catálogo extenso y actualizado, conocer la cronología de cada producto incluido en él y sus características, para valorar si existen, si son o no anteriores, cómo satisfacen la necesidad para la que fueron creados y averiguar si esta es

115. Tal como el mismo autor reconoce, esta premisa evidencia la solidaridad entre las diferentes instancias creativas (4 Ps): aunque el *producto* sea “el portador principal de la creatividad, su relación con el creador y el proceso siguen siendo esenciales” (ibid.) lo que se viene designando como *persona* y *proceso* dentro de un *entorno*

116. Los autores, a los que se sigue para tratar las definiciones de *novedad* y *utilidad* desarrollan su análisis delimitándolo al ámbito del diseño. Se ha elegido su aproximación por afinidad con el tópico que aquí se estudia y por considerar que prácticamente todas sus observaciones son trasladables a muchos otros espacios creativos

coincidente¹¹⁷. Sarkar y Chakrabarti, analizan cinco métodos para evaluar la novedad de un producto creativo —todos desarrollados entre 2002 y 2006— identifican sus defectos/contradicciones y a partir de ello intentan perfeccionarlos, apoyándose en la metodología FBS (*Function, Behaviour y Structure*) facetas que ellos mismos habían contribuido a definir como sigue :

1. Función: descripciones de lo que hace un sistema
2. Comportamiento: descripciones de cómo lo hace
3. Estructura: elementos e interfaces con los que el sistema y su entorno más inmediato se construyen

A este aportan un nuevo —tal vez *novedoso*— modelo que contrastado con cada faceta del anterior (FBS) permitiría ver en qué grado un producto cumple los atributos de *función, comportamiento y estructura* y por tanto *cómo y cuán* novedoso es. Este nuevo modelo lo bautizan SAPPhIRE, acrónimo en inglés de los siete parámetros que considera: fenómeno, cambio de estado, efecto, acción, insumo/entrada, órganos/propiedades de las partes, y partes¹¹⁸. En el Anexo VIII pueden observarse un ejemplo de los pasos propuestos para aplicar el método.

En relación con el espacio de conocimiento donde se produce la novedad es importante recordar que en el campo artístico, como en la mayoría, “la originalidad [...] resulta ser la de artistas que trabajan en el perfeccionamiento de formas y géneros ya existentes (aparte de Mozart, Shakespeare y Bach inmediatamente vienen a la mente como paradigma de genios creativos que no son conocidos por haber revolucionado sus géneros o formas de arte)”(Klausen, 2010:356-357). La reflexión apunta a los matices entre creatividad y replicación que se han tratado en la Pág. 61 y quizá sea aplicable a la diferencia nuevo/novedoso de la que se ha partido.

Por otra parte, se ha considerado durante la caracterización que el creador tiene un amplio conocimiento del campo en el que propone la novedad pero esto es difícilmente trasladable (por razones de recursos y experiencia) a la evaluación creativa docente. Empleando la terminología de Csikszentmihalyi (1996/2004:58), para el alumno el campo todavía no sería plenamente *accesible*. Se conviene con Klausen (2010:351) en que los profesores deberían estar al tanto de las limitaciones en competencia y considerar que si un estudiante llega a la misma conclusión que Issac Newton pero aún no conoce su obra, evidentemente, se debe revisar el criterio de *novedad* a su favor.

b) Utilidad

Sarkar y Chakrabarti recurren a las concepciones de Sternberg y Lubart, y a las de Mumford y Gardner para afirmar que un producto tiene *utilidad* cuando es *eficaz, apropiado* y tiene *valor social*. Cuando “ayuda a hacer o conseguir algo” (ibíd.:11). Ante la imposibilidad de localizar ningún método ideado específicamente para evaluar la

117. Tomado en un sentido absoluto, los autores reconocen que esto sería prácticamente imposible, “En ausencia de tal base de conocimientos, la evaluación de la novedad y la creatividad de los productos sólo depende del conocimiento experto” (ibíd.:17), entendiendo que acumula más experiencia (ver Pág. 139)

118. SAPPhIRE: *State-Action-Part-Phenomenon-Input-oRgan-Effect*

utilidad en el diseño de un producto creativo, los autores presentan uno, basándose en un dispositivo afín desarrollado por Shah y Vargas-Hernandez en 2003.

Empiezan por entender que la única manera de valorar la utilidad es a través del *uso real* del producto, léase de emplearlo y observar su empleo. Y si “un fármaco que puede salvar vidas es más útil que un bolígrafo o un videojuego” (ibíd.:12) entonces se deben establecer categorías de *utilidad*; de la misma manera que si un producto tiene más *vida útil* será *más útil* y será necesario considerar su duración. A partir de estas premisas proponen tres parámetros de catalogación:

1. Importancia (L): impacto y la necesidad vital/social del producto creativo (remiten a la pirámide de Maslow). Extrema, muy alta, alta, media o baja
2. Popularidad (R): número de personas beneficiarias respecto al total de la comunidad a la que se dirige, en un lapso determinado de tiempo
3. Duración: frecuencia de uso (F) y duración de uso o duración del beneficio por uso (D) incluso si su *utilidad* inicial cambia por otra ($u_1+u_2+u_3$), en un lapso determinado de tiempo

Asignan la misma relevancia a los tres parámetros y proponen la siguiente fórmula, en la que cada letra estaría representada por el valor gradual que obtiene en su parámetro: *Utilidad* = $L \times R \times F \times D$ ¹¹⁹ (ibíd.:14-16)

Cada método de evaluación tiene peculiaridades y es más o menos rigurosos o complejo. Las razones por las que se ha profundizado en que presentan Sarkar y Chakrabarti son múltiples.

En primer lugar da cuenta de que, aún siendo extrapolable, un buen método de evaluación de productos creativos (como quizá ocurra con las personas creativas) no puede plantearse fuera de la especialidad sin perder fiabilidad. Una vez más, se manifiesta la necesidad de observar la creatividad en un ámbito concreto de aplicación. La ambigüedad de la terminología y la invalidez de los resultados parece crecer conforme disminuye la especificidad del campo en que se observa la evaluación.

En segundo lugar demuestra la necesidad de trabajar intensamente en el perfilado de los parámetros de evaluación. Delimitar y desambiguar los conceptos criterios es fundamental.

En tercer lugar, encontramos en el modelo presentado una nueva hibridación de metodologías, la referencia al juicio consensuado de expertos en el campo de aplicación, la necesidad de equilibrar el proceder científico con la funcionalidad de la herramienta resultante y la voluntad de convertir el uso de esta herramienta en una fuente tanto de información para el evaluador como de autoreflexión para los evaluadores (preferible, incluso en opinión de estos, al uso de concepciones implícitas y subjetivas sobre la creatividad como criterio de evaluación).

En cuarto y último lugar, algunas cualidades que cristalizan en el trabajo de Sarkar y Chakrabarti se confirman como constantes a tener muy presentes en el diseño de herramientas. Y no es menos llamativo que muchas de ellas correspondan precisamente a los criterios de *novedad* y *utilidad*

119. El método, al entender que novedad y utilidad son igualmente indispensables, ofrece la posibilidad de calcular así la creatividad de un producto: *Creatividad* (C) = *Novedad* (N) x *Utilidad* (U) (ibíd.:16)

que acabamos de observar. La metaevaluación (estrechamente relacionada con el análisis que se conduce) se detecta como necesidad y oportunidad para su posterior elaboración, verificación y aplicación.

Avanzando en la prospección sobre *Indicadores y escalas multifocales* a la que se destina el presente subapartado, es necesario entender que el método recién analizado se enmarca en una tradición científica que partiendo de las obras de Taylor (1972) y MacKinnon (1978) ha producido muchos otros recursos destinados a la evaluación del producto creativo. Siempre con la intención de ofrecer una visión general de la especialidad, y asumiendo que será incompleta, se mencionan a continuación algunos de los más recurrentes¹²⁰:

a) *Creative Product Inventory*: Taylor es uno de los autores de referencia cuando se trata de definir parámetros para evaluar productos creativos. Su inventario (ver Taylor y Sandler, 1975) es fruto del trabajo que el autor había desarrollado durante años (ver Taylor, 1959) y determina siete focos de atención que son fácilmente interpretables tras todo lo expuesto hasta aquí: *generación*; *reformulación*; *originalidad*; *relevancia*; *hedónica*; *complejidad*; y *condensación*. Fue ideado para valorar productos en un entorno científico y la sanción se reserva a expertos en el ámbito para el que se haya desarrollado. Para que estos puedan pronunciarse en cada uno de los parámetros facilita escalas del tipo Likert, en las que el evaluador escoge un nivel de acuerdo o desacuerdo con la premisa que se le plantea al ubicar su respuesta en un punto entre pares opuestos (por ejemplo: útil-inútil, apropiado-inapropiado o alto-bajo).

b) *Creative Product Analysis Matrix (CPAM)*: Besemer y Treffinger (1981) consideran tres facetas en todo producto creativo: *novedad*, *resolución* y *elaboración* —este último en alusión al detalle y características del acabado o expresión—. Dentro de cada faceta identifican diferentes atributos: originalidad y sorpresa (para *novedad*); lógica, utilidad, valor, comprensión (para *resolución*); y cualidades orgánicas, precisión y elegancia (para *elaboración*). Aunque no se trata exactamente de un modelo de evaluación se ha empleado como referencia o parámetro para crearlos (tal es el caso del CPSS que se expone más adelante).

c) *Consensual Assessment Technique (CAT)*: tal como indica su nombre delega el juicio sobre el producto creativo en la decisión consensuada de expertos (que se aborda en el siguiente subapartado). Varias de las propuestas que su autora (Amabile, 1983;1990) ha propuesto sobre la creatividad en diferentes momentos de su carrera son el sustento teórico del método. Así, aboga por confiar en el criterio de los jueces sin necesidad de que estos manejen los mismos parámetros de evaluación (partiendo del supuesto que su experiencia y razonamiento serán particulares pero igualmente válidos) y considera que se deben observar los dos tipos de creatividad que se han tratado en las páginas 36 y 37 (c-creatividad y C-creatividad). Se ha utilizado en diversos campos de conocimiento y los resultados demostrarían que aunque los jueces no compartan un criterio común, su consenso a la hora de evaluar la producción creativa sí lo es (ver Baer, Kaufman y Gentile, 2004) incluso cuando se utiliza con jueces expertos y no expertos (ver Kaufman et al., 2008).

120. Siete de los localizados fueron desarrollados concretamente para la evaluación de creatividad publicitaria y por tanto se aplaza su revisión al apartado correspondiente (Págs. 146-147). Para ordenar la clasificación en el presente subapartado se sigue la reseña de Aguilera (2011: 164-165) y se completa con datos no contemplados en ella.

d) *Creative Product Semantic Scale (CPSS)*: el modelo que confeccionaron Besemer y O'Quin (1986, 1989) toma como referente teórico el CPAM que Besemer estaba desarrollando simultáneamente (ver Besemer y Treffinger, 1981) y su principal fuente de documentación es la revisión de la literatura científica existente sobre el tópico. La CPSS utiliza escalas del tipo Likert y está ideada para que la usen evaluadores no necesariamente expertos en el campo de examen. De hecho es esta su cualidad distintiva respecto a las desarrolladas anteriormente. Tal como explican las autoras (Besemer y O'Quin, 1986) su intención es precisamente trasladar la evaluación del producto creativo a entornos más cotidianos, que desde una mirada no científica ni especializada aportarían información sobre aquello que se evalúa. Las investigaciones que se conducen utilizando este método son versátiles transculturalmente y pueden brindar información orientada a la mejora del producto, especialmente en el periodo en que este se está gestando, siempre a partir de los juicios emitidos por sus actuales o futuros destinatarios (ibíd.). Cuenta con una versión reducida en la que se han restado subparámetros, pero se mantienen los parámetros principales (los del CPAM: *novedad, resolución, elaboración y síntesis*). La versión reducida se empleó en el ámbito de la creatividad publicitaria (ver White y Smith, 2001) para establecer diferencias de juicio creativo entre emisores y receptores

e) *Creative Product Instrument*: el modelo se suma a la CPSS como herramienta que también está diseñada para evaluar la percepción de los destinatarios del producto creativo. En este caso específicamente en lo tocante a intención de compra y grado de satisfacción post-venta o tras su uso. Sus artífices, Horn y Salvendy (2006), interpretan la creatividad como fenómeno sistémico en el que la interacción entre producto, usuario y contexto es fundamental. El *Creative Product Instrument* se vale de escalas Likert, como en el CPSS, pero a diferencia de aquel establece los siguientes parámetros y subparámetros de evaluación: *atributos del producto* (novedad, resolución, elaboración y síntesis —las tres tomadas del CPAM—); *emoción* (atracción y gusto); y *preferencias de los jueces* (centralidad y aplicabilidad). los subparámetros todavía descienden otro nivel con 41 pares de opuestos

f) Modelo basado en la Teoría TRIZ: la *Teoriya Resheniya Izobretatelskikh Zadatch* (Teoría de Resolución de Problemas Inventivos) fue desarrollada entre 1946 y 1959 por Altshuller (ver Altshuller, 1984; Cavallucci y Khomenko, 2006). El empleo de la TRIZ se ha bifurcado hacia diferentes especialidades, entre las cuales está el perfeccionamiento de la *matriz de las Contradicciones y las Soluciones Estándar* y el algoritmo *ARIZ 85* y el desarrollo de *software* que da soporte al método de evaluación (Cavallucci y Khomenko, 2006:17). Se aplica especialmente en la predicción y planificación de desarrollos tecnológicos, y en el *problem solving*. También es intensivo su uso en el tamiz de patentes, espacio en el que la evaluación de productos creativos es constante. Se calcula que aproximadamente dos millones ellas se han filtrado utilizando este método (ibíd.:6). La *Real Innovation Network* edita desde 1996 una revista íntegramente dedicada a su uso, a su divulgación y al estudio de casos en los que se ha usado el TRIZ¹²¹

h) Modelo de Antonelli: si las oficinas de patentes y marcas evalúan constantemente la creatividad de los productos, los museos son otro espacio donde este tipo de selección es decisiva. El criterio que fijó Antonelli para elegir las obras

121. Consultado el 18-3-2009 en: <http://www.triz-journal.com/archives/year/>

de una exposición sobre diseño contemporáneo en el New York Museum of Modern Art (ver Antonelli, 2005; Antonelli y Larson, 2007/2008) se trasladó, en términos retóricos, al ámbito de la docencia en diseño (ver Howell, 2010). Los seis parámetros que se emplean son: *forma y significado*; *función y significado*; *innovación*; *impacto cultural*; *proceso*; y *necesidad*. Mediante su uso, los alumnos de diseño industrial de la Brigham Young University (Utah, EUA) fueron capaces de enjuiciar las narrativas persuasivas de producciones propias y ajenas, así como su valor social. En el apartado que se destina a evaluación de la creatividad publicitaria se expone otra aplicación de preceptos retóricos a la evaluación de productos (Pág.165)

Los datos que proceden del análisis productivo y biográfico de eminencias científicas y artísticas como se han descrito en las páginas 30 y 31 (Gardner, 1982; Csikszentmihalyi, 1996; Amabile, 1996; Simonton, 2004) o de los autoinformes (ver subapartados siguientes) son también fuentes de información que se utilizan para establecer o confirmar las características que definen o han definido tanto personalidades como productos creativos. Lo mismo ocurre con el propio proceso consensual de expertos que se aborda en el siguiente apartado. Vale como ejemplo la experiencia de Varela, Olea y San Martín, cuando explican que en su estudio prefijaron ocho parámetros¹²² y después realizaron una evaluación de productos creativos basadas en ella. Surge de nuevo el problema de predisponer unas categorías, en lugar de detectarlas apropiadamente en productos de referencia y testear después aquellos que se quiere evaluar. Sin embargo el octavo parámetro que solicitaron fue una puntuación de la creatividad según el criterio propio, sin atender a los otros siete. Con ello el propio estudio facilita la posibilidad de una investigación posterior, si se pide al grupo de expertos que “realicen tareas de agrupamiento y disimilaridad entre estímulos respecto a su criterio particular de creatividad [para] inducir el significado de las dimensiones de evaluación emergente a partir de la teoría sobre el tema y los resultados unidimensionales encontrados” (1991:107)

3.10.4.3. Evaluación por consenso

A fin de aliviar el peso de la subjetividad es frecuente que se busquen decisiones consensuadas. Tanto en el momento de definir criterios como en el de emitir juicios. Esta práctica se basa en la idea de que por la intersubjetividad se incrementa la ecuanimidad.

Cuando la creatividad que se evalúa es una creatividad aplicada, dentro de una disciplina o campo específico, profesional o científico, se supone que existen expertos que quizá dispongan de una información o experiencia valiosa para ponderar. Así, “un producto o respuesta es creativo en la medida en que los observadores apropiados acuerdan consensuadamente que es creativo” (Balchin, 2006:175) o, en los términos de Klausen: “*x* es creativo = *x* provoca, bajo las condiciones adecuadas, ante la audiencia apropiada una impresión de creatividad” (2010:354). Si bien esta creencia podría estar contradiciendo el planteamiento cualitativo —dado que se antepone el juicio de una minoría— es precisamente desde una óptica cualitativa que esta minoría puede ser la depositaria de información/experiencia completa y reconocida, a menudo por la mayoría. Compensar su parecer con fuentes menos *autorizadas* sería una buena manera de equilibrar la valoración a la vez que quizá iluminaría nuevos aspectos del tema que se quiera evaluar.

Otro tipo de consenso bien diferente que puede ser interesante para la evaluación de la creatividad —y este sí concuerda con el paradigma— es la evaluación creativa realizada *entre iguales* (por parejas, en grupo, entre grupos) o por *personas familiarizadas* con la actividad/producto que

122. Originalidad, eficacia, utilidad, parsimonia, germinalidad, transformacionalidad, elaboración y creatividad no definida (1991:100)

se evalúa y que no tienen porqué ser profesionales ni especialistas (usuarios, aficionados, actores de campos afines o próximos al que se evalúa).

Cuando se opta por una evaluación consensuada es importante tener en cuenta las características de quienes evalúan y de quienes serán evaluados, una vez más por lo que respecta a la confección, expresión y explicación del criterio a manejar: “Un grupo de expertos puede explorar productos y decidir sobre ellos pero los ítems seleccionados como «creativos» podrían escogerse de manera más o menos arbitraria. Muy posiblemente, la gradación resultante sería poco confiable y complicaría mucho la interpretación de los resultados” (Villalba 2008:32).

Por otra parte, puede ocurrir entre los estudiantes y es frecuente fuera del área académica: “los constructos cognitivos de *alto-orden* [como la creatividad] tienen una apariencia más atractiva, pero su utilidad está ligada a la claridad y la fidelidad con que se definan y al proceso con que se evalúen” (Williams, 1999:411). En este sentido Plucker y Runco sugieren que cuando las personas se embarcan en una actividad creativa “sus pensamientos y acciones se guían por definiciones personales de la creatividad y creencias sobre cómo estimularla y evaluarla que podrían ser muy diferentes a las teorías desarrolladas por los expertos en creatividad”(1998:37). Así, podría producir cierta distorsión evaluativa el hecho de que los conceptos y parámetros no tengan definiciones exactas y comprensibles para quienes los van a utilizar. En consonancia, la metodología y las herramientas deben encajar adecuadamente “con las teorías implícitas de las personas que los usan”, dado que se trata de “instrumentos de investigación particularmente sensibles a cuestiones transculturales y de especialización disciplinar” (Kerr, 2009:255)

3.10.4.4. Autoinformes

Quizá una buena manera de averiguar si alguien es o no es creativo sea preguntárselo. Aunque, por elemental, esta opción pueda parecer poco fiable entronca muy directamente con conceptos como la autodiagnos y la autoevaluación. Además ese es precisamente el supuesto del que parten los numerosos acercamientos científicos que Sternberg et al denominan de sociopersonalidad y sociocognición (2005:358-359, Ver Pág 30-31): indagan en la autopercepción de la creatividad, los hábitos de trabajo, las inquietudes y los estímulos, el comportamiento en otros ámbitos, los rasgos de personalidad y las trayectorias biográficas de personas que han destacado por sus realizaciones creativas. Si los autoinformes son una fuente clave en este tipo de investigaciones bien pueden ofrecernos datos relevantes para la evaluación que nos ocupa. A todo ello cabe añadir que, como ocurre con la autoevaluación, el hecho de pronunciarnos sobre nuestras aptitudes y conductas implica prestarles atención. Por consiguiente, ayuda a identificarlas y a comprenderlas, y abre la posibilidad de orientarnos hacia su desarrollo.

3.10.4.5. Información sobre el proceso

Analizando el contenido procedente de recursos que se han abordado (evaluación consensuada, autoinformes, autoevaluación) se puede recabar información sobre el proceso de creación y sobre lo que se pone en juego durante el mismo. Por razones que se han expuesto anteriormente (ver Pág.55) los datos estarían lejos de ser concluyentes pero pueden enriquecer la evaluación de la persona, del producto e incluso dar referencias sobre el contexto.

Esta fuente es significativa cuando se pueden presenciar los procesos de evaluación —en un aula, por ejemplo—. Desde la observación sistemática hasta la participante variará la implicación del evaluador pero, incluso a riesgo de que la propia observación interfiera o altere el proceso creativo no se debería desperdiciar una vía de información tan valiosa. La riqueza de esta fuente radica en

que permite observar ejercicios individuales, por parejas o en grupo; en diferentes fases del proceso creativo (análisis de problemas, generación de ideas, selección de opciones, etc.); trabajando a distintos ritmos (prácticas a corto plazo que requieren respuestas casi inmediatas o a medio plazo que permiten planificar y distribuir tareas); y todo ello en diferentes momentos (de la sesión, del curso o del ciclo).

De acuerdo con Chahuán-Jiménez, al enfocar la evaluación desde una mirada cualitativa, la enfocamos en realidad hacia una evaluación continua o permanente, que se realiza a lo largo del proceso —docente o experimental— (2009:186). Monitorizar el trabajo de forma continua permite perfilar mejor tanto las capacidades como el aprendizaje, a la vez que resta importancia a los condicionantes ambientales y anímicos propios de cualquier evaluación puntual. También es más fácil percibir la evolución de los evaluados si se toman muestras periódicas, para proponer variaciones en su andadura y para mejorar la capacitación allí donde se detecten carencias.

3.10.4.6. Autoevaluación

Cuando Pérez Luna afirma que “la evaluación cualitativa en esencia es autoevaluación” (1999:10) está desplazando la cuestión al terreno epistemológico. Parece bastante claro que al aceptar la subjetividad en el proceder se acepta también la importancia de interpretaciones y juicios propios, por más que se intenten dejar de lado, cualquier reflexión en este sentido conduce a la autoevaluación. Por otra parte, evaluar sería “un problema de conciencia crítica y autocrítica que trasciende el universo simbólico establecido” (ibíd.) La autoevaluación es una práctica que redefine las relaciones de poder entre evaluador y evaluado.

En este sentido es innegable que el propio creador estima su creación al margen de los juicios externos, por lo que podríamos decir que la autoevaluación es intrínseca al proceso creativo: “la aprobación del público, el beneficio económico, o los elogios de los colegas son irrelevantes si el individuo no está satisfecho”. Asimismo la “actividad de verificación se produce siempre que el individuo evalúa el progreso que ha hecho en aras de resolver un problema y decide si seguir adelante, cambiar de dirección, reunir más recursos, desarrollar nuevas habilidades, empezar de nuevo, o abandonar el proyecto” (Kirschenbaum:1998:24).

A menudo, la evaluación de la creatividad presupone la existencia de un evaluador sin tipificarlo. Cuando es externa al individuo, la responsabilidad recae en quien conduce el proceso —el profesor, por ejemplo— tanto si es en forma de veredicto como si se emite un análisis de los datos recopilados. Incluso en caso de que el conductor decida delegarla está también responsabilizándose de ello. Sin embargo parece crucial entender que diversos actores puedan ejercer la función y estudiar la posibilidad de elegir a más de uno. En caso de que se opte por desplazar el rol al sujeto evaluado, es decir por la autoevaluación, Fenwich y Parsons (2000:103) detectan seis beneficios formativos:

a) Incrementa la predisposición al aprendizaje: la autoevaluación incrementa la atención en los distintos momentos del proceso cognitivo que uno mismo realiza. Es esta auto-observación la que motiva a identificar y aprender de los propios errores, a la vez que estimula la búsqueda de retroalimentación externa

b) Desarrolla y agudiza las habilidades de trabajo: Mejora la capacidad de enfoque (determinar, perseguir y alcanzar metas), de comunicación (escucha, intercambio), y de pensamiento crítico (por observación de la experiencia, por identificación y solución de problemas, por el inquirir que acompaña a ambos procesos)

c) Aumenta la responsabilidad: implica monitorizar la propia tarea en busca de referencias y acostumbra a verse impulsada por una alta motivación

d) Aumenta el valor de un criterio interno: incrementa la confianza en nosotros mismos a medida que nos fijamos referencias y las comparamos, tanto con las de los compañeros como con los del profesor o los de la profesión. En paralelo a este criterio propio pueden emerger valores perceptibles, tales como la cooperación, la honestidad, la calidad, la notoriedad o la integridad

e) Incrementa la autoconciencia: refuerza la autoestima tanto por percibir un incremento competencial (gracias a la monitorización citada en el punto c) como por asumir cambios en las convicciones y pareceres. A su vez, la autoevaluación facilita la “evocación de conocimiento intuitivo y emocional” (2000:78) que cada alumno posee

f) Aporta una sensación de rumbo: en especial si la autoevaluación es continua revela el recorrido de aprendizaje, ya que lo determinan elecciones autónomas y estas se validan o corrigen en función de los resultados que dan. Por añadidura, el hecho de tantear y elegir diferentes opciones “estimula la exploración y el descubrimiento” (2000:78) del campo donde se está operando

El enlace de esta práctica con las propuestas que alientan una evaluación formativa (ver Pág. 114) es estrecho. También concuerda con la importancia nuclear del criterio en la evaluación de la creatividad, en la medida que podría estimular su desarrollo, y facilitaría tanto la retroalimentación como la aparición de referentes con los que observar el proceso (tanto de evaluación como de aprendizaje).

Sin embargo, como indican Silvia y Phillips, en varios experimentos se concluye que la autoevaluación perjudica la creatividad. “Este hallazgo es coherente con las teorías de pensamiento divergente en las que se afirma que la producción de ideas se deriva de la cognición expansiva [Runco, 1991]. Reducir el foco de atención a la propia *performance* constriñe la amplitud de pensamiento y por tanto reduce la creatividad” (2004:1014) Para evitar esta simultaneidad imposible que se ha mencionado en otros capítulos parece recomendable postergar la autoevaluación, aún a riesgo de perder fidelidad en los datos que el sujeto proporcione. Sea como sea, “subyace una continuidad conceptual entre creatividad y otros aspectos de la motivación cognitiva más profusamente estudiados, tales como la autoadministración de prejuicios y la autoregulación” (ibíd.:1015). Y se conviene con los autores al destacar que los ejercicios de autoevaluación estimulan un pensamiento convergente, muy necesario en otras fases del proceso creativo.

Como posibilidad de proceder pedagógico que sumaría autoevaluación, aprendizaje, cooperación y autoregulación, Siddiqui apunta la posibilidad de negociar con los estudiantes “los criterios de evaluación dentro de su grupo. Más tarde, los criterios se discuten en formato plenario y el maestro también participa en el proceso de negociación para llegar a un consenso final. Los grupos [...] son capaces de construir conocimiento nuevo sobre la base de la información adquirida y de crear un producto en común”. Se trata de una experiencia de aprendizaje “situacional, mundana y relevante culturalmente [que] se valora como interesante, motivadora, desafiante y agradable” (2008:232)

3.10.4.7. El CIPP como ejemplo de herramienta holística

El modelo presentado por Stufflebeam¹²³ se orienta a la evaluación de programas educativos y parte de un enfoque sistémico para observar cuatro ámbitos que corresponden a sus siglas: *contexto*, *entrada* o *insumo* (*input*), *proceso* y *producto*. Para cada uno de ellos el CIPP tiene en cuenta: el objetivo, método y relación con la toma de decisiones en el proceso. Se incluye aquí como ejemplo de un recurso que tiene en cuenta diferentes instancias (y no se restringe por ejemplo a personas o productos sino que los articula) dentro de un mismo programa de evaluación. Por otra parte descansa sobre un sólido desarrollo metodológico y facilita herramientas específicas para trabajar en la evaluación de cada una de las instancias. Se puede ver un ejemplo de su aplicación en el Anexo VII.

3.10.5. La evaluación como inhibidor creativo

Tal como concluye Beghetto el evaluador juega un papel clave en el transcurso del proceso, y de él depende que el propio acto de evaluar coarte en el evaluado lo que se quiere medir u observar: su creatividad. Por tanto no es la evaluación en sí, sino la manera en que desarrolle, lo que puede convertirla en un inhibidor (Beghetto, 2005:262). La premisa del autor coincide con lo señalado por otros estudios donde se afirma que la evaluación puede incluso motivar a los evaluados (Collins y Amabile, 1999; Fasko, 2001; Nickerson, 1999; Sternberg y Lubart, 1991; Runco, 2003; Tighe, Picariello, y Amabile, 2003). Las cuatro medidas que se proponen para conseguir el giro en positivo afectan especialmente a las prácticas destinadas inventariar la creatividad y refieren al ámbito docente:

a) Minimizar las comparaciones: concentrarse en los logros personales es una buena manera de facilitar la asunción de riesgos, buscar desafíos y perseverar ante las dificultades (Nickerson, 1999; Pintrich y Schunk, 2002; Stipek, 1998. Citados por Beghetto, *ibíd.*). En cambio cuando se magnifica la comparación entre los sujetos o los productos evaluados es fácil que se atribuyan sus logros o fracasos a factores que no se pueden controlar como “el talento innato o la suerte” (Beghetto, *ibíd.*) esto podría desalentar a algunas personas hasta el punto de la renuncia y también es sencillo que cree conflictos en el grupo

b) Minimizar la presión: la predisposición a un comportamiento creativo es menor cuando la vigilancia es excesiva. Es necesario ser discreto en la monitorización y en el resto de evidencias que anuncian la presencia evaluadora. Runco (2003) anota que de lo contrario se provoca estrés, ansiedad y se distrae de la tarea creativa, especialmente en las fases de generación divergente que incluye el proceso. La advertencia es si cabe más relevante en educación infantil y primaria cuando en lugar de retos es preferible facilitar “confort y seguridad para incrementar la confianza y facilitar las asociaciones [de ideas]” (*ibíd.*:30)

c) Valorar la evaluación: el potencial de utilidad formativa e informativa que contiene la evaluación, especialmente la académica, tal como se ha venido observando, resulta aquí decisivo para convertirla en un proceso apreciado y estimulante. Las puntuaciones y resultados obtenidos deben acompañarse de valoraciones más

123. Ver Stufflebeam et al. (1971); Stufflebeam (2003); y Stufflebeam y Shinkfield (2007)

detalladas. La obtención de notas sobresalientes puede convertirse en el objetivo que relegue a un segundo plano el aprendizaje que conduce a ellas; de la misma forma que los resultados más bajos, sin una explicación adecuada y propuestas de mejora, tampoco cumplirían con el cometido docente. En este último caso y “dado que la expresión creativa tiene una motivación intrínseca, puede minarse cuando se da demasiado énfasis a las puntuaciones”(Beghetto, *ibíd.*)

d) Valorar la asunción de riesgos y la expresión creativa: sin renunciar al criterio que guía la evaluación ni elogiar lo inapropiado Beghetto propone reconocer y apreciar todas las expresiones creativas. En este sentido sería útil identificar lo valioso de las propuestas menos afortunadas y sugerir modificaciones que puedan convertirlas en más pertinentes (*ibíd.*:232). El apego del creador a su idea acostumbra a ser tan intenso como frágil, y una evaluación que provoque una ruptura excesiva puede bloquear la necesidad de seguir trabajando en el proyecto, incluso inhibir los venideros. Es algo frecuente en propuestas que son muy singulares dentro del grupo pero inapropiadas para su finalidad y una gran oportunidad para debatir conjuntamente la necesidad de observar un criterio, de irlo desarrollando (también para poder discutir el juicio externo), y las posibilidades de su modificación cuando la creatividad llega a ponerlo en duda. Quizá las claves docentes están en detectar el interés que contiene tener cada propuesta sin dejar de ser exigente; y en saber emplear recursos como la autoevaluación, ya que si los evaluados entienden que cuando se les puntúa se les está premiando/penalizando también es fácil que perciban las razones del éxito/fracaso como externas (Priest, 2006:48)

3.10.6. Evaluación y responsabilidad

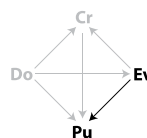
Corresponde hacer una breve referencia a la responsabilidad que implica todo juicio de valor. Y si es manifiesta en cualquier evaluación, cuando se trata de mesurar o inventariar la creatividad aún tiene una relevancia más especial. “Aquellas ideas, creaciones o productos que sean contrarios a los valores de la colectividad que los sanciona, pueden ser originales, novedosos, ingeniosos, sorprendentes, pero no necesariamente creativos”. La comunidad, el campo de aplicación y los individuos que tienen la facultad de sancionar deberían ser un “filtro y control de calidad de las ideas para que estas sean calificadas o no de creativas. Y en esos filtros o criterios hay componentes axiológicos, ideológicos, éticos, además de técnicos” (Torre, 1995b:2-3).

En la misma línea Treffinger et. al consideran que cualquier evaluación de un producto creativo debe considerar que cumpla las normas pertinentes (*Property Standards*) entre las que citan obligaciones y normativas legales, y estándares éticos o profesionales (2002:xii). Si bien es importante trasladar esta observación a la evaluación en el ámbito profesional todavía lo es más cuando la evaluación de la creatividad tiene lugar en el ámbito docente. Es en este espacio donde la simple aparición de la variable y el subsiguiente debate tomaría pleno valor formativo. Tal como hemos visto, se cumple con este requisito de forma más o menos liviana, incluso puede entenderse que la ética frena la creatividad. Se convierte en un criterio molesto —aburrido, innecesario, retrógrado— a base de haberlo ido relacionando expresiones espesas e ininteligibles, a los que los alumnos podrían ser tan refractarios como los profesores. Y es así como se entiende cuando se contempla sólo en apariencia por aparatos productivos como el publicitario. Un guiño a relativizar su importancia que se proyecta en ejemplos cotidianos y tiene por protagonistas a instituciones y personalidades públicas que los alumnos podrían tomar como referencia o como ejemplo de

que transgredir la ética y desentenderse de las responsabilidades es factible en la impunidad. La legislación es sólo una expresión reguladora de la ética social, el debate es anterior y necesario.

Aprender a responder de las propias creaciones es en gran medida aprender a responder de los propios actos, y a tomar consciencia de ellos. La idea de contingencia que propuso May (1976) es casi palpable cuando se conjuga la libertad creativa con la existencia de límites. Alguna de estas restricciones son fácilmente asequibles (por ejemplo las que marca la utilidad de un producto) pero, por su propia naturaleza, los límites éticos —al pensarlos, observarlos— son mucho más esquivos. May define el fenómeno creativo como “un encuentro entre individuos intensamente conscientes y el mundo, del que nace una nueva existencia” (ibíd.:56). Toda creatividad que se evalúa a diario tiene una dimensión transformadora y su suma es lo que constituye el espacio que habitamos tal como lo conocemos. Desde esta óptica, la ética y la responsabilidad deberían ser dos parámetros preeminentes para la profesión audiovisual, los estudios de química farmacéutica, los fabricantes de juguetes, las enseñanzas relacionadas con el diseño, la administración pública, para la actividad publicitaria, o para cualquier otra en el que la evaluación de la innovación y la creatividad sea valiosa y vaya seguida de una importante repercusión social.

3.11. Evaluación en la publicidad



Inicialmente se pensó que la intersección entre estos dos ámbitos podría ser de interés para el presente estudio. No obstante, alcanzado este punto se ha decidido no profundizar en ella por tres razones:

En primer lugar, se considera que estructuralmente, en cuanto a logística y administración, por ejemplo, las entidades publicitarias no difieren de cualquier otra entidad empresarial. Así las evaluaciones que se realizan en su seno tampoco serían especialmente distintas ni relevantes para el análisis que se conduce. En las páginas dedicadas a explorar el ámbito de la Publicidad (Págs. 39-53) se ha recabado información sobre la cadena de decisiones, el flujo de trabajo y la organización de tareas publicitarias, sobre la historia y las transformaciones más significativas del sector.

En segundo lugar, la peculiaridad quizá más propia de la actividad es la que motiva gran parte del presente trabajo: “la creatividad es una misión de toda la industria publicitaria, su *raison d'être*” (Koslow, Sasser y Riordan, 2003:96), y dada la nuclearidad del tema se dedica a la *evaluación de la creatividad publicitaria* —también en el entorno empresarial— el próximo capítulo.

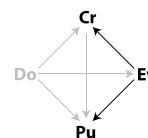
En tercer lugar, se descarta abordar aquí el tópico desde una óptica *externa*, en la que se englobaría la sanción que hacen de la publicidad las empresas, la sociedad y las instituciones:

a) Por una parte se sobreentiende que tanto entidades públicas como privadas recurren a la publicidad de forma regular. El simple hecho de que la publicidad esté enmarcada en el sector *Servicios a Empresas* ya indica su carácter auxiliar y supeditado a la actividad principal de cada una de aquellas (Castillo, González y Salido, 1992:51). La cooperación entre ambos —el sector publicitario y el resto de áreas de actividad, también cultural, manufacturera, cooperativa, etc.— es tan intensa que estas últimas terminan por integrarse en el *aparato publicitario* como anunciantes. Así, cabe pensar que la evaluación empresarial sobre la actividad es positiva. Tanto como parece serlo para el grueso de la población cuando se trata de valorar su rol en la activación de la esfera económica (Mujika, 2003:60-63)

b) Precisamente respecto a la valoración social de la publicidad, se ha considerado aquí que parte de su manifestación textual. Y en la medida en que se trata de una evaluación del *producto* creativo publicitario, desde la que se infieren otro tipo de ponderaciones, se abordará en el siguiente capítulo

c) Entre las instituciones que tienen potestad de arbitrio sobre cuestiones publicitarias destacan las encargadas legislar —tal como se ha visto en el capítulo destinado a Publicidad— y las consagradas a asegurar que la ley y la deontología profesional sean correctamente observadas. De nuevo en este caso, cualquier juicio se realiza a partir de las expresiones textuales y por tanto se aplaza su inspección a las próximas páginas

3.12. Evaluación de la creatividad publicitaria



En la página 109 se han destacado las seis facetas que Tejada (1991:88) observa en toda evaluación. Añadimos dos que serán útiles para avanzar:

Objeto: qué se evalúa
Finalidad: para qué se evalúa
Evaluator: quién evalúa
Momento: cuándo se evalúa
Modelo: cómo se evalúa
Instrumento: con qué se evalúa
y
Espacio: dónde se evalúa
Sujeto: a quién se evalúa

Si bien es cierto que la intersección de estos tres ámbitos (*evaluación, creatividad y publicidad*) señala que el camino de análisis está finalizando hay que recordar que en la pregunta inicial se determina un entorno concreto de aplicación, el *docente*. La salvedad es importante en tanto que la creatividad publicitaria se evalúa en muchos *otros espacios* y con diferentes finalidades.

Respecto al *quién*, veremos como la evaluación de la creatividad publicitaria que se centra en los *alumnos* es sólo parcialmente comparable a la que se centra en los *profesionales*.

Aunque existen trabajos académicos y no académicos sobre el particular, tratan una cuestión específica y por tanto no parecen tan abundantes como en otros apartados que se han inspeccionado. Si esto es así, nos encontramos en un espacio que presenta posibilidades para la investigación y en el que quizá las aportaciones puedan ser más valiosas. Por otra parte, y debido a la informalidad de las evaluaciones sobre producto creativo que se realizan en muchos momentos del proceso publicitario, se recurrirá a informaciones y testimonios que en consonancia adquieren un tono más prosaico y cuyo sustento teórico o empírico es más débil, sin embargo parecen necesarios para completar la comprensión del tópico.

3.12.1. Entorno profesional

En adelante, y para facilitar la exposición se emplean tres términos que es necesario aclarar. Se hablará de (1) *cliente* en un sentido amplio, englobando aquí a empresas comerciales e instituciones que pueden tener las más variadas características, misiones y dimensiones (desde un ministerio público hasta una empresa privada multinacional, pasando por un comercio de barrio o incluso una empresa de publicidad que ha subcontratado servicios a un proveedor auxiliar). La reducción es operativa y se hace a fin de no complicar innecesariamente la dinámica que interesa observar pero, como es lógico, la envergadura de cada uno de ellos o de sus rutinas de trabajo repercute en la cadena de decisiones que se tomarán. (2) Asimismo, se empleará el término *agencia* pero debe entenderse en un sentido igualmente amplio: profesionales independientes que pueden contar o

no con una red de colaboradores propia; estudios de diseño, que emplean un equipo reducido; multinacionales o delegaciones locales de multinacionales publicitarias. Según sea el caso los actores pueden asumir una o varias de las tareas de evaluación, realizarlas en solitario o en equipo. Por último, se emplea (3) *campaña* para designar al producto creativo publicitario, por entender que es su apariencia más común, pero cuanto se dice es trasladable a otro tipo de textos como *brand content*, acciones de relaciones públicas, *publicity*, piezas destinadas a completar una campaña o a darle extensión y continuidad en soportes. En la medida que los objetivos descritos en el *briefing* tengan más o menos amplitud el proceso será más o menos complejo y los momentos en que se produzca una evaluación de la creatividad serán más o menos frecuentes (la figura 10 incluye un supuesto de mínimos que toda producción debería superar antes, durante y después de su desarrollo).

3.12.1.1. Evaluación que realiza el cliente

Como se verá en los siguientes subapartados, el producto (*campaña*) es sobre el que giran la mayoría de evaluaciones publicitarias. Es el caso cuando el cliente ejerce de evaluador.

Inicialmente, además de considerar cuestiones relativas a la reputación o a la *personalidad* de la agencia con la que se plantea trabajar, acostumbra a contrastar las producciones previas de sus posibles proveedores, y a convocar concursos en los que evalúa las propuestas presentadas para asignar la *cuenta* en función de su acierto (ver 1 y 2, en Fig. 10). Podríamos decir que este es el punto de partida de la relación comercial que se establece entre ambos actores. A partir de él es posible que la misma campaña que la agencia ha presentado a concurso se matice y empiece a desarrollarse, también es posible que el concurso se entienda como una prueba de habilidades y se pase a trabajar en otro *briefing* (ver 3 en Fig. 10).

Del Río (2007:16-20) recoge diversos testimonios profesionales y basa en preceptos teóricos su premisa: cliente y agencia deben funcionar como *socios*. Deben dejar atrás la estructura solicitante-colaborador, trabajar en estrecha colaboración, aproximarse, intercambiar tanta información como sea posible, e ir de la mano cuando se trate de evaluar la producción creativa: (Del Río, 2007:16-20)

Tal como se puede apreciar en la figura 10 la agencia participa o está presente en casi todos los momentos en que se evalúa una campaña. En cambio el cliente acostumbra estar ausente durante el proceso de gestación (el más activo para la agencia), de manera que la presentación de la campaña se convierte en el acontecimiento de sanción por antonomasia (ver 6 en Fig. 10). Como se ha expuesto en la Pág. 63, el cliente recibe en ese momento una propuesta, quizá embrionaria pero tangible, para solucionar su problema de comunicación: el *producto* creativo ha tomado forma pública por primera vez fuera de la agencia. Si la evaluación por su parte es positiva le seguirán opcionalmente un test previo, las modificaciones y el desarrollo de la campaña definitiva. Si por el contrario el cliente no aprueba la campaña es posible que la agencia deba empezar de nuevo (volviendo al punto 4 de la Fig. 10), algo que podría ocurrir en más de una ocasión e iría incrementando la presión que el calendario imprime sobre el proceso.

Es posible que el cliente evalúe una segunda vez la campaña que ya ha aprobado para asegurar que las modificaciones acordadas se han realizado con acierto y rara vez volverá a hacerlo hasta que —opcionalmente— evalúe los resultados de la campaña en el *post-test* (ver 14 en Fig. 10) o en una reunión específica para conocer los resultados referidos a eficacia o retorno de la inversión.

Veámos líneas atrás que la figura del cliente puede tener muchas expresiones. Esto condiciona también el tipo de evaluación que se realiza. Desde la decisión personal, hasta el consenso

**Figura 10. Cronología de la evaluación
de la creatividad publicitaria en el entorno profesional**

	¿Quién evalúa?	¿Qué evalúa?	¿Para qué se evalúa?
1	Cliente	Necesidades creativas	Selección de proveedor creativo
2	Cliente	Campañas realizadas, reputación creativa, o/y campaña presentada al concurso del cliente	Selección de proveedor creativo
3	Agencia	Briefing/Competencia	Inicio del trabajo en la campaña
4	Agencia	Evolución/Alternativas de campaña	Selección de campaña
5	Agencia	Campañas candidatas	Presentación al cliente
6	Cliente	Campaña/s candidata/s	Selección de campaña
7	Público objetivo	Boceto/s campaña/s candidata/s	Pre-test de campaña
8	Cliente/Agencia	Resultado pre-test de campaña	Validez de campaña
9	Agencia	Campaña validada	Desarrollo campaña definitiva
10	Cliente	Campaña definitiva	Lanzamiento campaña
11	Autoridad deontológica	Campaña definitiva	Cumplimiento normativa
12	Público objetivo	Campaña definitiva	Decisión de compra/otros
13	Público objetivo	Campaña definitiva	Post-test de campaña
14	Cliente/Agencia	Resultados post-test de campaña	Resultados de la campaña
15	Jurado concurso/Competencia	Campaña definitiva/Resultados	Reconocimiento
16	Autoridad deontológica/legislativa	Campaña definitiva	Cumplimiento normativa
17	Academia/Otros	Campaña definitiva	Investigación/Docencia
18	Agencia	Campaña definitiva	Autopromoción

(Elaboración propia a partir de: Aznar, 1974; Aaker y Mayers, 1985; McNamara, 1990; Jones, 1999)

Las casillas en gris indican los seis momentos de evaluación que podrían considerarse imprescindibles.
Tal como se explica en el texto, el resto de evaluaciones son opcionales o podrían no darse, ya sea por las características del trabajo, de la agencia, del cliente o de los actores externos.

departamental cada sujeto que evalúa, o forma parte del grupo evaluador, pone en juego su criterio subjetivo. Cuanto mayor sea la estructura prevista por el anunciante para cumplir esta función más probable es que la evaluación se prolongue y más posible es que el veredicto sea heterogéneo. (Del Río, 2007:24) En todo caso las referencias con que se evalúa (los parámetros) son el *briefing* y la *competencia*. Para que se conviertan en referentes válidos es necesario (1) que el problema y las condiciones fijadas en el *briefing* por parte del cliente sean efectivamente lo que tienen en cuenta las personas autorizadas para evaluar la campaña, algo que no siempre ocurre, ya sea porque las circunstancias han cambiado, o porque no se concretó o no se expresó adecuadamente en el documento de partida (esto redundaría en la necesidad de trabajar en equipo con la agencia y mantener actualizados los datos que puedan suponer cualquier cambio de orientación); (2) que se tenga información precisa y actualizada sobre los competidores, cuyas necesidades de comunicación, supuestamente similares, podrían anticipar el lanzamiento de una campaña también similar.

La casuística es numerosa, lo que se quiere señalar aquí con los supuestos que se han expuesto es que la evaluación más o menos intensa, más o menos plural y cualquier variable que la altere incide directamente en el producto creativo, ya sea para validarlo, modificarlo o invalidarlo.

La deliberación en este particular se podría considerar un *juicio de expertos* en cuanto a que las personas —que estamos representando en la figura de cliente— o bien han recibido una formación que les capacita para hacer este tipo de evaluaciones o bien cuentan con una experiencia que les sirve de orientación. Pero esto no es siempre así, lo cual justificaría la aparición de libros destinados precisamente a asesorar sobre la evaluación del producto creativo (ver IPA 2005, 2006). En este sentido es destacable, por su especificidad, la obra de Moliné (2005), con dos capítulos exclusivos para este particular (La sorpresa y El control) y otros donde explica cómo elaborar un *briefing* o cómo diagnosticar la propia marca. También proporciona una *check list* de 10 ítems que vale como ejemplo de lo que inquieta o debería inquietar a un anunciante cuando debe evaluar un producto creativo¹²⁴:

1. ¿Pero este anuncio *venderá*?
2. ¿Qué pretendo *conseguir*?
3. ¿Doy un solo *mensaje*?
4. ¿Transmite la identidad de la *marca*?
5. ¿Tiene *exceso* de datos?
6. ¿Es buena la *partitura* creativa?
7. ¿Pierde efectividad en el plan de *medios*?
8. ¿Cómo estar *seguro*?
9. ¿Responde a lo que yo esperaba o a lo que yo *quiero*?
10. ¿Hay *sorpresa*?

124. Se han conservado las cursivas originales y se ha omitido la explicación que el autor da sobre cada pregunta. Consultado el 15-6-2012 en: <http://www.moline-consulting.com/checklist/cheklist-10-juzgar.htm>

3.12.1.2. Evaluación que realiza la agencia

Dado que la profesión exige una tarea específicamente creativa será necesario reclutar personal dedicado exclusivamente a ella y, por tanto, la evaluación creativa centrada en la *persona* toma importancia en las agencias¹²⁵. Además de las cuestiones relacionadas con la selección de personal que son comunes a las de cualquier otra profesión, las peculiaridades del trabajo creativo podrían privilegiar los rasgos del candidato: “contrariamente a lo que se establece en la literatura sobre formación de equipos de trabajo en las empresas, en las agencias de publicidad, a la hora de contratar a la plantilla, las habilidades y conocimientos quedan en segundo lugar tras el talento y la personalidad” (Etayo y Del Río, 2008:213). No obstante y, casi con toda seguridad, la selección basada en el *talento* o la *personalidad* se realizaría entre candidatos que puedan acreditar su capacitación, y eso conduce de nuevo a la evaluación centrada en el *producto* creativo (como filtro previo a otras consideraciones).

La misma lógica es aplicable a los trabajos existentes sobre el *contexto* y *persona* que se han destinado a averiguar cómo las decisiones administrativas y directivas que toman las agencias facilitan o dificultan la labor del personal y departamentos creativos. Del Río (2007:33-35) destaca cuatro obras útiles para comprender estas sinergias y orientarlas hacia la mejora: Fletcher (1990, 1994); McNamara (1990); De los Ángeles (1996). Sin afán de restar importancia a los numerosos aspectos personales o de interacción que sin duda influyen (ver Wintringham, 1971; Amabile, 1988, 1998; Williams y Yang, 1999; Hackley, 2000; Kratzer, Leenders y van Engelen, 2004; Napier y Nilsson, 2006), parece claro que todas las recomendaciones se orientan principalmente a facilitar la tarea creativa (*proceso*). Y que, en las agencias, incluso desde un punto de vista sistémico, se intentan establecer las mejores condiciones para garantizar la existencia y la calidad del *producto* creativo (como síntesis de su misión empresarial). Veamos, bajo este prisma, y a modo de ejemplo, el decálogo de actuación directiva que propone quien fuera Presidente de McCann-Erikson Worldwide y de Young&Rubicam:

1. Absorba los riesgos de los creativos
2. Intente darles libertad pues es cuando mejor trabajan
3. Sea adecuado con las ideas a mitad de desarrollo. Los creativos deben tener confianza en que su director entiende y aprecia las primeras ideas
4. No explique extensamente o se explaye en los errores. Los errores son una parte inherente del proceso creativo [...]
5. Sea un buen oyente. Los creativos adoran conversar sobre sus trabajos, y los gerentes deben aprender a adorar la escucha
6. Facilite mucha comunicación a lo largo del proceso pues, desde el inicio, los creativos buscan la evaluación de su trabajo
7. Acepte las manías triviales de los creativos [...]
8. Defiéndalos contra sus atacantes [...]
9. Alabe lo digno de elogio
10. No exagere sus alabanzas pues puede depreciar su valor

(Fletcher, 1990. Citado por Del Río, 2007:33)

125. Algunas investigaciones orientadas a detectar los rasgos que podrían caracterizar a la persona creativa se han tratado en la Pág. 31, un estudio más específico sobre el perfil del creativo publicitario basado en preceptos teóricos generales puede verse en De los Ángeles (1996, Cap. VII, 109-130)

Al marcado enfoque hacia la producción creativa de semejantes recomendaciones se suma que dentro de una agencia se destina mucho más tiempo a evaluar el *producto* creativo que a la *persona*, el *proceso*, o el *contexto*.

Especialmente en los puntos 2, 4 y 5 de la figura 10, la actividad es frenética, como lo es la evaluación. Al análisis convergente que se realiza del briefing le sigue una intensa labor de ideación que es evaluada individualmente por los miembros que la desempeñan (a fin de cribar sus mejores ideas) y discutida en reuniones de pareja, de grupo, o con los directores creativos o los comerciales de la agencia. Esta evaluación es cómplice por muchas razones: las personas que evalúan no tan solo son (más o menos) expertos en creatividad publicitaria, a estas alturas ya se han convertido en expertos del tema específico que les ocupa. Comparten la información de partida, los datos sobre los productos que ha generado la competencia, las valoraciones iniciales, las dificultades y las oportunidades de la campaña. El juicio es, así, de expertos con un alto grado de especialización en el producto que se está gestando. Y cuando el cliente no es nuevo su experiencia es aún mayor pues cuentan con la información acumulada de campañas anteriores y también del tipo de sanción que han recibido pasadas propuestas.

En los aproximadamente 15 o 20 días en que se idea cualquier campaña —“uno siempre sueña con plazos de 45 días” (Nicollas Holander en Del Río, 2007:29)— se descartan muchas opciones y finalmente se eligen unas pocas para ser desarrolladas en profundidad, quizá sea una la elegida, pero por lo general el día de presentación se acerca y hay que presentar la campaña al cliente, hay que prepararla presentación, hay que informar al departamento de medios para que pueda diseñar un plan adecuado, hay que comer y dormir de tanto en cuanto: “en general, casi todas las noches hay gente aquí trabajando para algún proyecto, incluso los sábados” (Toni Segarra en Del Río, 2007:57).

Según el éxito o fracaso de la propuesta se proseguirá evaluando la producción a fin de mejorarla hasta su forma definitiva (punto 9, Fig. 10) o se deberá volver atrás (punto 4, Fig. 10).

También es posible que el cliente quiera llevar a acabo una evaluación *pre-test* de la campaña en la que la agencia quizá pueda tener representación y, que en todo caso, como veremos más adelante, supondrá una nueva sanción sobre la campaña (punto 8, Fig. 10). Igualmente, la agencia podría estar interesada en realizar una verificación del contenido para asegurar que se ciñe a la deontología de la profesión (punto 11, Fig. 10). De ambos juicios —opcionales y realizados fuera de la agencia: *pre-test* y asesoramiento deontológico— se derivaran otros tantos a realizar en la agencia a fin de valorar los ajustes necesarios para la mejor expresión final de la campaña. Llegados aquí esta se lanza y, a excepción de los comentarios que suscite entre colegas o compañeros de trabajo, círculo de amistades y demás, se empezará a trabajar en un nuevo proyecto. No obstante las campañas se evaluarán de nuevo si el cliente realiza un *post-test* (punto 14, Fig. 10) y, ya en última instancia, dentro de la agencia (punto 18, Fig. 10) para decidir si el producto se incorpora su material autopromocional (currículo), evaluación esta por comparación y susceptible de muchos matices.

Semejante criba de evaluaciones debería garantizar un producto excelente o, al menos el mejor de los que se han barajado, pero no es así. Si hay algo que acordarán instantáneamente dos creativos publicitarios es que las mejores campañas son las que se quedan en el cajón. El motivo por el que son descartadas durante alguna de las evaluaciones por las que pasa podría hallarse en el binomio *utilidad-novedad* que se ha visto en páginas anteriores. Es decir, quizá la campaña fuera novedosa, incluso muy novedosa, pero no era útil, no concordaba con los requisitos establecidos por el cliente. Es posible. También es posible que la agencia entienda que el cliente no se arriesgó, a pesar de que la campaña cumplía con los requisitos y era perfectamente asumible. Como quiera que sea, y de acuerdo con Vanden Bergh, Reid y Shorin, 1983: los productos creativos publicitarios que están al

alcance de los consumidores, rara vez son los más creativos. El lamento habitual es que los directivos de la agencia y los clientes limitan la producción creativa (ver El-Murad y West, 2003) pero no olvidemos que se trata de un juego con reglas.

Para describir los parámetros con los que se evalúa dentro de las agencias hubiera sido interesante contar con un registro de las valoraciones dadas y recibidas durante los veinte años que he ejercido como publicista. Desafortunadamente apenas hace cuatro que pensé en redactar estas líneas y menos de uno que he detectado su interés: para fijar la terminología que se emplea, y para engrosar el léxico de todos los que consideramos que *novedad* o *atractivo* son palabras ambiguas.

Sería valioso conocer la suma total de veces que se han escuchado o pronunciado palabras y frases como: “le falta *un punto*” o “hay que *estirlo* un poco más”, y en positivo: “*funciona*”, “el arte es *redondo*”. “Falta *caña*”, “sobra *caña*”, e incluso “le daría un pelín más de *caña* al final del copy, pero sin que se *coma* el *claim*”. La cantidad de veces que un cliente ha pedido una campaña “*moderna* pero *clásica*” utilizando todo tipo de sinónimos imaginables. El número de “*falla el concepto*” con la certeza de que la persona que lo afirmaba y la persona que lo aceptaba estaban de acuerdo en que *fallaba* el *concepto* pero ninguna de las dos era capaz de concretarlo más, no era necesario o sencillamente no había tiempo para hacerlo. La valoración se daba por válida y acto seguido se empezaban a buscar soluciones a un problema que no se había especificado. Pasados unos días y reunidas de nuevo se podía descubrir que aquel acuerdo era sólo aparente y que cada persona interpretó de forma diferente lo que había que hacer. Esto no ocurre sólo en el entorno profesional publicitario, pero es interesante dejar constancia del fenómeno dado que afecta muy directamente al tema que nos ocupa y, aunque tampoco es empíricamente demostrable, cualquier creativo de cualquier agencia lo reconocerá inmediatamente, como reconocerá que sólo en contadas ocasiones la evaluación se hace con el detalle y el tiempo necesario. Ocasiones que recuerda por excepcionales y porque acostumbran a señalar instantes de aprendizaje.

La jerga va cambiando, pero se podría decir que es muy necesaria para comprender y ser comprendido en el entorno profesional, anglicismos incluidos. Muestras de lo expuesto se pueden encontrar en algunas publicaciones del sector —por ejemplo en la tira cómica *Creatas y ejecutas*, de Daniel Solana, que durante las décadas entre 1980 y 2000 incluyó la revista Anuncios¹²⁶ (ver Anexo IX)—; en declaraciones como las que se transcriben en el próximo apartado, dedicado a la evaluación de jurados; y en testimonios de publicistas, como el que incluye este fragmento:

“ — Es un producto lúdico pero brutalmente saludable.
— Nuestro valor último —acabó soltando Duler— es el amor. Nuestros clientes compran amor” (Beigbeder, 2000/2002:51)

Con semejante imprecisión resulta difícil imaginar que las agencias muestren interés por estudios científicos que han intentado desambiguar parámetros o traducirlos a términos quizá más precisos pero inexistentes en el vocabulario laboral. El hecho de hablar distintos *idiomas* es motivo de desavenencias entre academia y profesión (que se suman a todo lo expuesto en la Págs. 41-42) pero incluso la posibilidad de aproximar posiciones cuando se trata de mejorar el conocimiento mutuo se antoja remota: “De las treinta y cuatro personas con las que se estableció contacto a través del correo postal, sólo dos directores creativos ejecutivos respondieron y aceptaron colaborar en el proyecto. Durante el contacto telefónico, veintitrés profesionales declinaron la invitación por razones de trabajo y alegando que no disponían de tiempo. Los nueve directivos restantes accedieron a participar en el proyecto.” (Etayo y Del Río, 2008:201).

126. Consultado el 15-6-2012 en: <http://www.anuncios.com/campana-creatividad/mas-anuncios/1022997008001/historias-jerrepe.1.html>

Para cerrar este subapartado y teniendo en cuenta la escasa información que se ha podido localizar para fundamentar adecuadamente este apartado —y, en general, para enriquecer el análisis que se conduce— hubiera sido interesante consultar la tesis que Del Río defendió el 6-11-2002 en la Universidad de Navarra: *El entorno de trabajo de la Agencia Publicitaria y su influencia en la producción de la creatividad*. Sin embargo, y debido a los obstáculos para su consulta que ha puesto el centro donde se deposita¹²⁷, se ha tenido que recurrir a la obra que el autor publicó (2007) y que tal vez contenga parte de los hallazgos presentados en aquella.

3.12.1.3. Evaluación que realiza un jurado

Cuando las campañas se han aprobado y se han desarrollado aparece otro espacio donde se evalúan: los festivales de publicidad (ver punto 15, Fig. 10). Son una referencia para los clientes (que verían reconocida su acertada elección de agencia cuando esta consigue premios con las campañas que ha elaborado para él); para las agencias (como espacio de reconocimiento, intercambio y encuentro sectorial); y para los estudiantes (que quizá sueñan con subir a recoger un premio en un futuro o tienen la oportunidad de poner rostro al creativo que ha firmado determinada campaña) (ver Del Río, 2007:49-56).

Para los festivales, y para las ciudades que los albergan, se trata de un negocio, basta con ver los precios fijados para participar en una de las muchas categorías en las que se divide la producción para ser seleccionada. En Cannes 2012 oscilaban entre 375 y 1.434€ por pieza y categoría, a lo que se debe sumar los costes de inscripción de delegados (mínimo 1.750€ por persona), los de preparación de cada candidatura, gastos de desplazamiento, etc.¹²⁸. De alguna manera los precios funcionan como filtro para las agencias más modestas o que operan en países con menor inversión publicitaria, que rara vez pueden optar a participar en festivales que no sean locales y por tanto más asequibles. Así, la publicidad de referencia mundial es sumamente elitista, no tan sólo por onerosa, también por tratarse de una selección de piezas a concurso, que previamente habían sido seleccionadas por las agencias que las habían postulado, entre todas las que habían producido durante aquel año. Una muestra muy poco representativa, o para ser más exactos, representativa sólo de una pequeña parte de la publicidad que producen sólo las grandes agencias y sólo para grandes anunciantes, que además es posteriormente seleccionada por un jurado con miembros de agencias multinacionales norteamericanas o con sede central en EUA. Como en el baloncesto, la mejor jugada de la NBA es difícilmente reproducible en los millones de encuentros que se juegan en todo el mundo, y si ocurriera pasaría desapercibida.

Por otra parte, cabría esperar que los procesos de selección en los festivales fueran un referente para la investigación, dado que si allí se evalúa y se premia la *mejor* publicidad del año (Cannes, New York Festivals, Clio, ADCE, London International Advertising Awards, etc.), entonces es de

127. En vista de que el trabajo no estaba disponible en ningún repositorio *en línea*, el servicio bibliotecario de la Universitat Pompeu Fabra cursó una solicitud de consulta a la Universidad de Navarra. En respuesta se recibió el siguiente mensaje: "Cuando un usuario solicita consultar una tesis doctoral posterior a 1987, y que no se encuentran depositadas en la Biblioteca sino en Oficinas Generales, debe ponerse en contacto con el Secretario de la Comisión de Doctorado quien le facilitará el contacto con el autor de la tesis. Generalmente, el autor deja un ejemplar propio, o si no debe enviar una autorización indicando que permite consultar su tesis en la propia Universidad. Pasos necesarios: 1. Solicitar al Secretario de la Comisión de Doctorado o al Oficial Mayor los datos de contacto del autor de la tesis. 2. Contactar con el autor de la tesis para: a. Que el propio autor le deje un ejemplar. b. Que el autor envíe una autorización firmada al Secretario de la Comisión de Doctorado o al Oficial Mayor que permita a la Universidad mostrar la tesis. 3. Acudir a las Oficinas Generales del Edificio Central y consultarla allí mismo (No sale de allí)". No dejan de decepcionar los casos que ilustran la ya citada falta de generosidad cuando se trata de compartir conocimiento. ¿Para qué se investiga? ¿Para quién se investiga? (ver Pág. 78)

128. Consultado el 15-6-2012 en:
http://www.canneslions.com/the_festival/delegate_packages.cfm
http://www.canneslions.com/awards/how_to_enter.cfm#15-63-537

suponer que tienen las claves para un juicio excelente y riguroso. *El criterio* al que tanto se ha aludido en las páginas precedentes y que con tanta frecuencia se menciona en el entorno profesional podría hallarse en el seno de los festivales.

Parece que no es así, o al menos no explícitamente. Sin embargo, lo poco que se sabe sí permite concluir que: (1) la técnica de evaluación elegida es la deliberación entre jueces expertos¹²⁹ — excepto en contadas ocasiones en las que se considera al público objetivo— y (2) el proceso es una auténtica escenificación de los procesos de *caja negra*: una serie de personas entran en una sala, allí se aíslan durante un período de tiempo más o menos indefinido, sin posibilidad de ser observados, y salen de aquella sala con un veredicto. No se ha podido localizar ninguna base de participación en la que conste un criterio claro y detallado de evaluación. Cuando este se expone resulta ser una mera enumeración de los parámetros que apenas habla de metodología ni de ponderación. Valgan como ejemplo los criterios de juicio que se expone en el festival de Cannes, empezando por el genérico del concurso:

“JUICIO: Las entradas serán juzgadas por un jurado internacional. La lista se decide por la primera votación. Un sistema de votación por computador selecciona la puntuación más alta que se da en cada categoría. Además la votación establece el ranking de cada categoría, que es la base para las deliberaciones de los jurados y la adjudicación de los Leones de Oro, Plata y Bronce. Un [premio] Grand Prix se selecciona entre los ganadores de León de Oro de cada categoría”. (Cannes Lions, 2012)

Y siguiendo con los específicos de algunas categorías:

“PROMO & ACTIVATION LIONS: Cada entrada recibirá 4 puntos que conforman el total de votos y estas marcas se ponderarán del modo siguiente: *Creatividad* 30%; *Estrategia* 20%; *Ejecución* 20%; *Resultados* 30%”. (ibíd.)

“MOBILE LIONS: La *creatividad y la idea de ejecución* (usabilidad, experiencia de usuario, artesanía y diseño); *Relevancia para la plataforma móvil*; *Resultados* (nivel de participación de los usuarios y resultados cuantificables)” (ibíd.)

“RADIO LIONS: La decisión de los jurados en todas las cuestiones relativas a la entrega de premios será definitiva y vinculante” (ibíd.)

“BRANDED CONTENT & ENTERTAINMENT LIONS: La *calidad de la idea y frescura de la creatividad*; *Riesgo* (el elemento que eleva a la campaña de correcta a emocionantemente creativa); La *puesta en práctica* y la *consistencia de la idea* aplicada a diferentes canales” (ibíd.)

“TITANIUM & INTEGRATED LIONS: La *calidad de la idea y frescura de la creatividad*; *Riesgo* (el elemento que eleva a la campaña de correcta a emocionantemente creativa); La *puesta en práctica* y la *consistencia de la idea* aplicada a diferentes canales” (ibíd.)

129. Formar parte de un jurado es un logro importante para un publicista y se incluye en los currículums como muestra de reconocimiento profesional. Para los festivales, contar con una composición de jueces reputados es una manera de dar credibilidad a los premios y de confeccionar una lista de nombres (siempre pública) que garantizaría la calidad de la evaluación. Así, una persona que integre el jurado de un festival sería reconocido y seleccionado como juez por otros festivales, en el trazo colectivo de un círculo vicioso o virtuoso, según se mire.

Así podemos añadir una última conclusión: (3) los parámetros de evaluación son diferentes para cada festival e incluso lo son entre las categorías de un mismo festival (tanto en valores como en especificidad, número y ponderación).

A fin de averiguar algo más de lo que ocurre dentro de las salas de juicio se recogen algunos comentarios al respecto, emitidos por profesionales que han sido miembros del jurado en la edición 2012 de Cannes. Ros ilumina sobre los parámetros que no se especifican en las bases para la categoría *Branded Content & Entertainment Lions*:

“El criterio que nos hemos marcado [observaba primero] si [la campaña] era relevante para las personas, el segundo si era relevante para la marca, el tercero si era nuevo, el cuarto si estaba clara una intención de resultados, *outcome*, y el quinto es si entretiene o ayuda, *entertains or helps*” (Ros, 2012)

Vega, jurado en *Titanium & Integrated Lions*, habla de los parámetros que se utilizaron en su categoría. Curiosamente sólo hay uno —frescura, riesgo— que corresponda con los que publica el propio festival (reproducido cuatro párrafos atrás):

“Ideas de tres tipos: tecnología que realmente le sirva a la gente, [...] ideas que sean totalmente lo contrario [...] hay mucha gente haciendo comunicación que no tiene acceso a la tecnología [...] y el tercero [...] me parece importante rescatar el valor en términos de valentía [...] en esta era de que ‘vamos a testear’ y ‘vamos a chequear todo’, que exista la espontaneidad y los cojones” (Vega, 2012)

Y opina sobre la toma de decisiones:

“Cuando más del 50% del jurado son americanos es más que probable que Estados Unidos gane el 50% de los premios, no es un tema de manipulación, es como es la cultura: todos tenemos la cultura de ellos, ellos no tienen la nuestra” (ibíd.)

El tema parece ser significativo porque Moro (jurado en la categoría *Film Lions*) también se refiere a él:

“Paré la votación para explicar quiénes eran Estrella Morente y Luis Rojas Marcos, en un documental de 22 minutos que no les interesa. Desgraciadamente, si fuera Mick Jagger hablando con Madonna todos nos quedaríamos viéndolo pero vuelvo a esa cosa local [...] transmitir una emoción con un personaje que no conoces [...] es imposible” (Moro, 2012)

Moro habla también de otro aspecto, el rigor:

“Todo tiene una grandísima calidad de producción, unos conceptos muy , muy fuertes y luego un jurado que ha sido maravilloso, pero durísimo, durísimo, que yo creo que también es como hay que ser, por esos *standards* de, oye, estamos en Cannes, esto es otra liga. Ser *short-list* es algo que tiene que ser considerado como premio¹³⁰ [...] Se ha pasado [a *short-list*] sólo un 6,5% del trabajo inscrito, leones de oro y plata hay doce u once” (ibíd.)

130. La selección en los festivales que reciben tantas candidaturas (más de 400 entradas en el caso del que habla Moro) acostumbra a pasar varios filtros, además de los requisitos de inscripción y el pago por la entrada de cada pieza en cada categoría, de todos los candidatos inscritos (*long-list*) se seleccionan los que pueden optar a premio, se confecciona y se hace pública una lista previa (*short-list*) y de ella salen los galardonados. Tal como indica Moro, ser *short-list* en Cannes es algo que también se incluye en el currículum

Y en referencia a la eliminación en la *long-list* de una de las campañas españolas añade:

“Ya está muy hecho, las cámaras subjetivas, los niños, no sobrevive nada [...] Es la exigencia de un festival con unos estándares muy, muy altos, altísimos, altísimos”.

Quedamos a la espera de saber cuáles son esos estándares tan elevados, mientras tanto lo que sí podemos ratificar es la importancia de los aspectos culturales en una evaluación que depende del consenso entre expertos, algo que ya se ha anotado al tratar las evaluaciones cualitativas de los productos creativos y que parece igualmente relevante cuando el producto es publicitario (ver también White y Smith, 2001:33).

3.12.1.4. *Pre-test* y *post-test* de campaña

De todas las evaluaciones que vamos a encontrar en el ámbito profesional, la más rigurosa, la que cuenta con más fundamento teórico y metodológico, y también la de mayor bagaje experimental es la que se realiza para conocer la evaluación del público objetivo (o no objetivo) sobre el producto creativo. Además, la opinión del consumidor es relevante para el cliente y (tal vez) para la agencia, ya que ambos, supuestamente, ya conocen sus propios e informales criterios implícitos, pero necesitan contrastarlos con los del receptor de la campaña.

Los estudios se llevan a cabo en dos momentos: antes de lanzar la campaña (*pre-test*, indicado en el punto 7 de la Fig. 10) para recoger la sanción del destinatario, acto seguido cliente y agencia valoran si debe ser o no prescriptiva y hasta qué extremo; y después de lanzarla (*post-test*, indicado en 13 de la Fig. 10) con el objetivo de sondear la eficacia de la campaña finalizada. Formalmente son muy semejantes a los que se realizan para valorar los efectos de la publicidad (ver Evaluación social, en Pág. 162). En buena parte emplean técnicas psicométricas de las que ya se ha hablado en varios apartados de este trabajo. Y parece que la neurociencia proveerá de más recursos: “Uno de los campos más activos del neuromarketing tiene que ver con el estudio de los procesos cerebrales para hacer más efectivas las campañas, y ello involucra no sólo la investigación y redefinición de las principales variables del mix, como la publicidad, las promociones [...] sino también el diseño de la estrategia de medios más adecuada para cada caso” (Braidot, 2010:24; ver también Balanzó y Sabaté, 2007).

Que el anunciante encargue exámenes previos al lanzamiento de una campaña podría levantar sospechas sobre la confianza que este deposita en su agencia y, de hecho, parece que las levanta (Del Río, 2007:22 -24). Sin embargo, desde la óptica del cliente este tipo de investigaciones “permite averiguar hasta qué punto nuestro anuncio es bueno. Y qué podemos hacer para mejorarlo, en caso de encontrar defectos susceptibles de ser corregidos” (García Uceda, 2001:265). Esta misma función es la que le otorgaría la agencia, con alguna salvedad: “El *pre-test* como medida absoluta de predicción de la eficacia no tiene valor, pero sí que conviene a veces analizar algún aspecto concreto del proyecto” (Moliné: 2005). En la misma línea se expresa Bassat: “la investigación es como un farol al que puedes acercarte para que te ilumine, pero hay gente que se agarra al farol para no caerse. Está claro que los *pre-test* deben servir para ayudar en la toma de decisiones, pero, si te agarras a sus resultados a toda costa, solo darán lugar a cosas grises, al aprobado justo...” (2007:10) Y rozando la caricatura: “Habéis tenido que batallar contra el veredicto de las amas de casa de menos de cincuenta años. «Demasiado etéreo», «overpromising», «angustiante», «poco GRP», «escasamente impactante», «exceso de magrebirdad», «poco calificativo a nivel de tone and manner», «el plano de envase de producto no es lo suficientemente atribuible» (Beigbeder, 2000/2002:205). Quizá todo ello permita comprender mejor que De los Ángeles califique a los departamentos creativos como “activos defensores de la *anti-evaluación*” (1996:47).

En cualquier caso, el protagonismo lo toma el receptor del producto creativo. Nótese que hasta aquí había estado ausente —excepto por su caracterización psico-demográfica en el *briefing*, o por la construcción que de él se haga el cliente, o el creativo publicitario en términos de narrativa (ver Eco, 1979)—. Este tipo de evaluaciones se acostumbra a delegar en terceros (agencias especializadas en la investigación de mercado) y según García Uceda deben evaluar el producto creativo publicitario usando cuatro parámetros de: *atención, comprensión, verosimilitud y memorización*. (ibíd.:267-268)

Las técnicas de *pre-test* y *post-test* son de orden cuantitativo y cualitativo. En el primer grupo se emplean pruebas de laboratorio y la herramienta más común son las encuestas ómnibus y los paneles. Se emplean para medir la creatividad de los productos relacionándola con el recuerdo, espontáneo o sugerido, de marca o campaña (ibíd.:271 y 274). En el grupo de las cualitativas se encuentran las de uso más frecuente, dado que en general interesa obtener información detallada y profunda (ibíd.:268). Las herramientas son propias de técnicas de observación, experimentación e investigación motivacional: test de conceptos, test de expresiones creativas, test de alternativas, test de elementos creativos aislados y entrevistas en grupo (ibíd.:268-275), *liking*, tests sobre *portfolio* o *folder*, test sobre revistas falsas, test sobre revistas experimentales, laboratorios ambulantes equipados con salas de televisión, test del primer escalón, Day After Recall (DAR), test de reconocimiento visual y test de reconocimiento verbal, entre otras (Sánchez Franco, 1999:229-234). Con ellas se pretende verificar la correcta elección de campaña y por ello se acostumbran a comparar las alternativas conceptuales y textuales (incluso las que ya se han descartado) e identificar los valores positivos y negativos que identifica el destinatario final.

Respecto a los estudios y las creencias sobre los efectos de la creatividad en publicidad, Heath y Feldwick hacen un apunte interesante referido a la incorrecta alineación de preceptos y sistemas de evaluación:

“A pesar de la evidencia teórica y empírica que avala la importancia de factores tales como el contenido emocional y la creatividad [...] un modelo persuasivo racional, basado en la información, que es anterior a la comercialización formal, domina persistentemente en casi todo el desarrollo y evaluación de la publicidad” [...] “una persistencia [que] se deriva de la voluntad sociológica por perpetuar una visión positivista del mundo, bajo un sistema de valores simplistas y bien ordenados en los que operan consumidores racionales y previsibles” (Heath y Feldwick, 2008:23)

Los autores sugieren que tanto los anunciantes como los investigadores deberían adoptar una perspectiva más crítica para librarse de esta constricción filosófica. La finalidad sería cuestionar la creencia implícita que construye el modelo más común que los autores denominan IP (Information Processing). Este modelo es el que se asume y transmite tanto en la academia como en la profesión (ver Hall y Maclay, 1991; Meyers-Levy y Malaviya, 1999) y se fundamenta en los siguientes principios:

- a) Para que un anuncio sea eficaz, debe comunicar un mensaje claro (es decir, describable verbalmente) sobre el producto o servicio
- b) El éxito en la publicidad se indica por la *recuperación* del mensaje, que también debe ser creído y entendido
- c) La publicidad es esencialmente una comunicación unidireccional del anunciante hacia el consumidor

d) El papel desempeñado por la creatividad y los elementos emocionales es el de apoyar esta comunicación, ya sea mediante el fomento del atractivo de la publicidad, que se transfiere a la marca, o incrementando la atención, lo cual ayuda a recordar el mensaje clave

e) La publicidad es más eficaz cuando se procesa con un alto nivel de atención e incluye la participación activa del espectador

Quizá la frase de García Uceda sintetice bien este parecer, cuando afirma que la publicidad debe dirigir al consumidor mensajes “con argumentos significativos, creíbles, y estimulantes a través de lenguajes comprensibles, novedosos y sorprendentes” (2001:265). Como se ha apuntado anteriormente, los medios convencionales siguen sumando las mayores cantidad de inversión publicitaria: 58,1% destinado a televisión y prensa, frente al 16,3% destinado a internet (Infoadex, 2012:9). Aún así, es posible que los autores estén descuidando el cambio de paradigma o la permeabilización de los preceptos —sobre todo en cuanto a la dirección de la comunicación— que podría haber acompañado al empleo comercial de medios en línea e interactivos (de los que son usuarios asiduos y por primera vez, los nuevos directivos de publicidad publicitarios, marketing y comunicación). Sea como sea, parece plausible que esta óptica esté impregnando la valoración creativa publicitaria, especialmente en los estudios anteriores y posteriores al lanzamiento de campañas.

Como hemos visto, los *post-test* (punto 13 de la Fig. 10) de campaña se conducen con dos finalidades: valorar la eficacia y, a menudo contemplada dentro de esta, valorar el recuerdo de marca o de campaña entre la audiencia. Estos dos objetivos son sin duda fundamentales en toda comunicación persuasiva ya que darían cuenta del éxito conseguido por la campaña. Es decir, confirmarían o desmentirían si aquella respuesta que cliente, agencia o público objetivo, validaron respondió adecuadamente a la pregunta formulada en el *briefing*.

Si el resultado del *post-test* es positivo hay acuerdo en que la campaña ha sido un éxito. Si es negativo o poco concluyente hay muchos argumentos para ponerlo en duda: fase estratégica en que se encuentra el conjunto de acciones para la marca, acciones que la competencia haya realizado simultáneamente, factores imponderables del tipo climatología, situación económica y otros acontecimientos imprevistos, etc. Es también el momento en que el cliente quizá lamenta no haber arriesgado más con su campaña, o el momento en que decide renovar su confianza en la agencia o buscar otra.

Los tests previos y posteriores requieren una inversión de tiempo y dinero que a veces los hace inviables. Si la campaña no tiene envergadura se realizan pruebas informales o se confía en la intuición y la experiencia de los actores implicados: cliente y agencia. Por otra parte, si existe la *necesidad* de lanzar la campaña (por cuestiones de flujo comunicativo, estacionalidad del producto o actividad de la competencia) su eficiencia se valora a posteriori y de manera informal en función del incremento de ventas.

3.12.1.5. Evaluación deontológica o judicial

En paralelo a todas las evaluaciones descritas también ocurren las que conducen los organismos de autocontrol (ver Pág. 161, y puntos 11 y 16 de Fig. 10) y que se centran en el texto definitivo o en el boceto previo a su lanzamiento. La Asociación para la Autoregulación de la Comunicación Comercial (Autocontrol) es el organismo que asume este papel en España, y su servicio de *Copy Advice* permitiría evaluar y detectar posibles infracciones en el mensaje. El juicio no es vinculante y por tanto la modificación dependería siempre de la decisión que el cliente tome sobre aquél. Aún así, dado el riesgo judicial que implica infringir la legislación (suspensión de la campaña, rectificación

pública, sanciones económicas, etc.) es habitual observarla. Durante los últimos años se detecta un incremento muy significativo¹³¹ de campañas que aseguran la superación de este filtro antes de hacerse públicas, en especial aquellas que tienen como objeto la promoción de productos y servicios sujetos a múltiples restricciones o recomendaciones deontológicas, tales como productos infantiles, bebidas alcohólicas, alimentos o fármacos.

Aunque este tipo de evaluación observa parámetros muy diferentes a los que se han expuesto hasta ahora¹³² se centra en los contenidos textuales que conforman la parte explícita del producto creativo publicitario y su examen puede implicar importantes modificaciones, incluso la invalidación completa. Desafortunadamente este es el principal motivo por el cual se lleva a cabo dicha evaluación, cuando quizá la reflexión deontológica podría animar una reflexión ética de mayor calaje, acorde con la repercusión social — individual y conjunta— de las campañas publicitarias.

3.12.2. Entorno de investigación académica

La creatividad publicitaria también es objeto de evaluación en el ámbito científico. En su mayoría se trata de investigaciones inscritas en aquél grupo orientado “mejorar el negocio” (Malmein ,2009:120) del que se ha hablado en la Pág. 41, que intentan aportar claves útiles, quizá trasladables a la esfera profesional. Si en el capítulo anterior se ha dejado constancia de las propuestas académicas que pretenden sistematizar u ordenar la evaluación creativa, en este apartado veremos algunos ejemplos de modelos y métodos adaptados por los que se podría enjuiciar un a creatividad específicamente publicitaria. Ya hemos citado alguno de ellos para fundamentar algunas afirmaciones en el apartado dedicado a la evaluación profesional: su objeto de estudio son las agencias (como contexto del proceso); el proceso en sí, observado en el entorno laboral; las características del producto creativo (de nuevo se constata un mayor interés en esta faceta); los departamentos creativos; y los profesionales o los rasgos que podrían caracterizarlos. Quizá de ellos podamos sacar alguna conclusión trasladable a la docencia académica, pues respecto a esta y como se verá, el número de investigaciones es prácticamente inexistente

Por otra parte, existe un tipo de investigaciones de carácter psico-social cuyo objeto de estudio es medir o evaluar la sanción del destinatario. Aunque su cometido inicial pueda ser más o menos crítico tenderían a proponer vías de mejora o directamente a legitimar la práctica profesional. Veámoslas a continuación.

3.12.2.1. Evaluación social

Se diferencian aquí los trabajos que abordan la evaluación de la creatividad publicitaria con la finalidad de averiguar hasta que punto la población, a la que van dirigidas las campañas de clientes y agencias, se muestra hostil o favorable a la publicidad.

131. En 1996 (año en que se inicia el servicio) Autocontrol recibió apenas 2 consultas previas y se contaron 27 casos que siguieron la vía judicial (a demanda de afectados particulares, asociaciones de consumidores, competidores u organismos judiciales que actúan de oficio). En 2010 supervisó 6.336 solicitudes previas y se contaron 143 causas contra anunciantes. Por otra parte el número de sanciones positivas que realiza Autocontrol es cada vez mayor, con lo que cabe suponer que la profesión está incrementando su conocimiento sobre las disposiciones deontológicas e incorpora los filtros en su propio proceder (Autocontrol, 2012:2-7).

132. Como ejemplo de una evaluación bien diferente sobre el producto creativo publicitario es interesante acceder a la página web de Autocontrol donde se publican las resoluciones de reclamaciones que recibe y las mediaciones que realiza durante la emisión de las campañas. Consultado el 18-5-2012 en: http://www.autocontrol.es/reclamaciones_casos.shtml

Las investigaciones sobre opinión, actitud y creencias respecto a la publicidad a menudo van más allá del análisis de campañas concretas. No obstante, se puede comprobar que también en este caso el producto creativo o la suma de estos es el soporte al que refiere la investigación, y desde él se observan otras facetas del contexto que apuntan a la profesión y a su dimensión social.

Las primeras prospecciones de este tipo se realizaron a mitad de siglo XX. Tal es el caso de la conducida por Galup en 1940 (citado por Mujika, 2003:55-56). El autor tomó una muestra de 5.000 estadounidenses en la que estaba diferenciada una representación de profesores de enseñanza media. En el cuestionario se incluyeron tópicos como “el efecto sobre los precios, la capacidad de influir en la adquisición de productos no necesarios, el nivel de veracidad en la publicidad, la calidad de los productos anunciados y la necesidad de regulación de la publicidad” (ibíd.). En plena *depresión del 39*, la población se mostró desfavorable, especialmente el colectivo de profesores.

Las investigaciones que siguieron —Borden en 1942, The Association of National Advertisers en 1942 y 1945, el Comité on Consumer Relations in Advertising en 1947, Sandage en 1949 (ibíd.:56-57)— ampliaron los cuestionarios con preguntas sobre los beneficios divulgativos y económicos que aportaba la publicidad a la sociedad y esto hizo que los resultados ofrecieran una percepción negativa en algunos aspectos —“incremento en los precios de los productos” y “la exageración, la repetición, la agresividad y el mal gusto” (ibíd.:57)— y se valorara la función social de las campañas en los términos de las preguntas añadidas —motor económico y fuente de información (ibíd.)— Mujika sigue un recorrido histórico de este tipo de investigaciones que va de estos primeros experimentos en la década de 1940 y transcurre por los 57 que considera más destacables entre los que se han conducido hasta 1996 (ibíd.:60-124). Las conclusiones de estos diferentes trabajos permiten generalizar diversos datos:

- a) Existe un amplio consenso a lo largo del tiempo respecto a los efectos positivos de la publicidad como estimulante económico
- b) Se equilibra el número de opiniones que consideran que la publicidad incrementa el precio de los productos y aquellas que consideran que lo disminuye (lo mismo ocurre a la hora de valorar la publicidad como derrochadora o no de recursos)
- c) La publicidad indica la mayor calidad de los productos promocionados
- d) La publicidad ayuda a alcanzar mejores estándares de vida
- e) La publicidad persuade para la adquisición de productos innecesarios
- f) La publicidad tiene una función informativa valiosa
- g) Se califica la publicidad como algo simple que insulta la inteligencia del receptor
- h) Los ítems que mayor número de veces se han propuesto en los cuestionarios son: falta de veracidad; la publicidad es de mal gusto u ofensiva; la publicidad es exagerada; la publicidad es irritante; necesidad de mayor regulación publicitaria.

La misma autora presenta una herramienta de medición, la *Escala del sentimiento del consumidor ante la publicidad*. Tras contrastarla con herramientas anteriores se valora como instrumento “conceptualmente evolucionado [...] de carácter más amplio en su planteamiento [...] que enriquece sus fundamentos y desarrolla sus dimensiones [...] contempla diversos enfoques— empresariales, sociológicos, psicológicos, actitudinales, marketing y consumeristas [...] y sugiere ser metodológicamente superior a otras previas” (ibíd. 2003:195). Tomando una muestra

pseudoaleatoria, entre consumidores mayores de 18 años en el ámbito de España, se proponen 10.800 cuestionarios, se cumplimentan 2.300 y se consideran válidos 1.708 (ibíd. 145). Tras el trabajo de campo y su análisis las conclusiones de Mujika (ibíd.:196-197) se pueden resumir en:

- a) La consideración de factores racionales (dimensión informativa, económica y de actitud ante la institución) predomina en la dimensión de la persona como consumidor
- b) La consideración de factores emocionales (impacto social, cuestiones éticas y morales, manipulación y contaminación cultural) predomina en la dimensión de la persona como ciudadano objeto de los mensajes publicitarios
- c) La valoración de la publicidad es favorable, pero no las creencias parciales que constituyen la actitud global: los consumidores comprenden la relevancia e importancia de la publicidad y el papel que juega en la sociedad, pero no están de acuerdo en la forma en que se utiliza, y en este sentido muestran su preocupación.
- d) El perfil prototipo de ciudadano pro-publicidad es: hombre, joven, con alto nivel de formación, estudiante y residente en una población de más de 20.000 habitantes.
- e) El perfil prototipo de ciudadano anti-publicidad es: mujer, mayor, bajo nivel de formación, trabajador activo o no activo, residente en una población de menos de 20.000 habitantes.

En la medida en que la publicidad opera mediante productos creativos, esta sería una aproximación a la evaluación parametrizada que de ellos hacen los jueces, no expertos ni especializados pero sí experimentados, en la recepción de estos productos. Quizá la distinción más llamativa es la bipolaridad que los encuestados asumen, diferenciando su condición de *ciudadanos* y su faceta de *consumidores*. Dado que la función publicitaria se guía por una misión comercial, quizá los publicistas también disociarían su condición ciudadana y no encuentran razones para privilegiar las cuestiones sociales, más que cuando estas contribuyen a optimizar su misión comercial (ver Pág 48-49). El producto creativo en sí queda de esta manera exculpado de posibles incidencias colaterales y se inscribe en un sistema emergente (ver Pág. 189) en el que la dualidad asumida por emisores y receptores es perentoria.

3.12.2.2 Evaluación del producto

A fin de evaluar las distintas facetas del fenómeno creativo publicitario se han desarrollado instrumentos específicos o se han adaptado de recursos gestados para medir otras esferas de expresión en base a constructos teóricos y metodologías que pudieran caracterizarla de forma genérica (creatividad no aplicada, como los que se han visto en las Págs. 137-139). Por las facilidades de acceso que representa y por su centralidad —expuestas ya en diversas ocasiones y verificada también en el presente capítulo— son más numerosos los estudios que se centran en el análisis del producto. Entre ellos se han localizado:

- a) **Modelo de Irwin Gross:** Es quizá el antecedente más remoto de entre los estudios destinados a evaluar la creatividad de un producto creativo publicitario. Gross observa la producción publicitaria desde la estadística y afirma que cuanto mayor sea el número de soluciones que las agencias creen y testeen más posible es que el cliente pueda obtener una solución creativa relevante. Es decir, aboga por la divergencia y cree

que la cantidad conducirá a la calidad (ver Gross, 1967; 1972) sin embargo también considera que debe existir un número óptimo de producciones a partir del cuál la evaluación tendrá valor. Todo su sistema tiene escaso valor cualitativo y difícilmente facilitaría el juicio de los textos. En cambio puede ser útil para departamentos que se encarguen de la planificación de medios o diseños estratégicos en términos de marketing. El análisis que Lilien, Kotler y Sridhar (1992) realizan sobre el modelo de Gross muestra los tres recursos (expresados como fórmulas) con los que el matemático considera que se debe proceder: el primero destinado a sistematizar la *generación* de diferentes propuestas teniendo en cuenta el coste que esta labor representa para la agencia; el segundo destinado a *seleccionar* entre la muestra inicial, por medio de *pre-tests* donde se puntúan las alternativas y tras los cuales se calcula su desviación estadística; y el tercero la determinación de los *costes* donde se consideran cuestiones como la rentabilidad esperada del producto o los costes de generación y de selección

c) Modelo de Reid y Rotfeld: los autores se basan en el planteamiento darwiniano para explicar el proceso de selección de ideas y productos creativos. Reid y Rotfeld proponen (1976) la *Expert Opinion Ability Profile Scale*, mediante la cual jueces expertos emplean diez parámetros (y siete subparámetros para medirlos individualmente) que se gradúan en función de las muestras que el producto da sobre la motivación, predisposición receptiva a la información, contexto, asunción de riesgos y producción divergente

d) Panel de Vanden Bergh, Reid y Schorin: parte de la misma concepción *selectiva*¹³³ que la propuesta de Irwin Gross, pero el modelo de Vanden Bergh, Reid y Schorin (1983) se centra en el ámbito docente de la publicidad (estudiantes universitarios produciendo diferentes cantidades de variantes sobre un mismo *briefing*) y el juicio se realiza por consenso de expertos (especialistas en dirección creativa, dirección de arte y redacción publicitaria). Su investigación verifica que cuantas más obras se producen más probable es que entre ellas destaque un producto creativo, pero los mismos autores reconocen que los resultados no son prescriptivos, por ejemplo: la primera de las ideas generadas podría ser la más apropiada o un menor número de ideas permitiría un mayor grado de elaboración y quizá una mejora de la producción (ibíd.)

e) Modelo generativista de Xavier Ruiz Collantes: incluido dentro su programa de ideación publicitaria (2000:83-90 y ibíd.:218, ver también Pág. 57) propone un método para elegir entre las “entidades semánticas que aparezcan como soluciones posibles” (ibíd.:83) y que podrían constituir un texto adecuado. El criterio se presenta en este caso en forma de requisitos que debe cumplir la entidad elegida en relación a la macroestructura de partida (como se ha explicado, suma de *tópico* y *comento*). Es decir, se verifica si el estado final (producto creativo) se adecua al estado inicial (pregunta o problema destilado del *briefing*). El requisito indispensable es que la entidad generada incluya una característica que se pueda *transferir* al producto/servicio publicitado. A partir de aquí, los parámetros de evaluación se constituyen en base a siete instancias con sus correspondientes sub-instancias: (1) el grado de *adscripción entre comento y tópico del producto generado* (deducible de los grados de *probabilidad, especificidad e intensidad*); (2) grado de *adscripción entre el tópico inicial y el tópico final* o “valor transferencial de la cadena tomada en su conjunto” (ibíd.:88)

133. Ver concepciones darwinianas de la producción creativa expuestas en la Pág. 33 y Simonton, 1995.

(que se deduce de los grados de *probabilidad* y *especificidad* que presenta); (3) grado de *recurrencia* del mismo comentario en la cadena semántica; (4) grado de *adscripción del comentario respecto a las entidades semánticas intermedias* (que como en la característica 2, se deduce de los grados de *probabilidad*, *especificidad* e *intensidad*); (5) grado de *adscripción positivo de los comentarios complementarios* al comentario principal; (6) grado de *adscripción negativo de los comentarios complementarios* al comentario principal; y (7) grado de *accesibilidad y comprensión* que hay entre el tópico inicial y el final, teniendo en cuenta el de las entidades intermedias. El autor presenta diferentes ejemplos para ilustrar los parámetros de cara a que el profesional pueda emplearlos en la toma de decisiones sobre su producción, el docente pueda utilizarlos para valorar el trabajo de los alumnos o los alumnos puedan usarlos para verificar su producción. La gran ventaja de entender el proceso de ideación publicitaria en términos de *caja transparente* (ver Pág. 57) es que la evaluación remite a procesos lógicos y sistematizados, por tanto es más precisa y el propio creador o evaluador se convierte en juez competente en la medida en que domina esta metodología (sería un requisito previo para poder evaluar). Así, el alumno/profesional puede incrementar su autonomía de trabajo, pero debe ser también capaz de traducir a términos comunes sus planteamientos, para poder argumentar las soluciones, juzgarlas o debatirlas con compañeros/clientes que desconozcan el método

f) Modelo CAT aplicado a la creatividad publicitaria: Caroff y Besançon (2008) pusieron a prueba el modelo *Consensual Assessment Technique* de Amabile (ver Pág. 137). Mediante su empleo trataron de identificar las causas que provocan la divergencia, entre los exámenes consensuados por expertos, cuando se trata de evaluar un producto creativo publicitario. Sus conclusiones son que esta variación se debe a: (1) las valoraciones de la dupla *originalidad-pertinencia* (si se solicita valorar ambos aumenta el primero y disminuye el segundo, si no se especifican los parámetros de observación la creatividad se valora intuitivamente en términos de *pertinencia*); (2) la habilidad creativa de los propios jueces (si esta es mayor tienden a valorar más la *originalidad* de las producciones); y (3) el entrenamiento y la información recibida sobre el tópico *evaluación de la creatividad*. Aunque las conclusiones pudieran resultar previsibles confieren cierto fundamento empírico a premisas que pueden ser útiles para el presente estudio

g) CPSS aplicado a la creatividad publicitaria: White y Smith (2001) utilizaron la *Creative Product Semantic Scale* de Besemer y O'Quin (ver Pág. 138) para establecer las posibles diferencias de juicio entre productores publicitarios, estudiantes de publicidad y receptores/consumidores, al valorar un mismo texto (la muestra incluyó 15 campañas). Las conclusiones confirman que los tres colectivos valoran de manera distinta cada parámetro de análisis, esta dispersión aumenta también en el caso de los receptores/consumidores según la ubicación geográfica, el sexo y la edad, y en el caso de los profesionales según sus años de experiencia profesional (White y Smith, 2001:33) Las dimensiones de *elaboración* y *síntesis* son las que mostraron un menor acuerdo, y *originalidad* e *inteligibilidad* las que lo mostraron mayor. Aunque las premisas no son determinantes, los autores encuentran una especialmente útil para los profesionales: *quién evalúa modifica cómo se enjuicia la creatividad* —y posiblemente *qué se entiende por creatividad publicitaria*— el acuerdo/desacuerdo en los parámetros podrían explicitar las facetas que sí/no se comparten (ibíd.:34)

b) Modelo de Runco y Charles aplicado a la creatividad publicitaria: Koslow, Sasser y Riordan llevaron a cabo un estudio (2003) sobre la percepción de *producto creativo* que se mantiene dentro de las agencias publicitarias —distinguiendo entre creativos y ejecutivos de cuentas—. Partiendo de la propuesta de Runco y Charles (1993) en la que se establecía un par imprescindible para todo producto creativo: *originalidad-pertinencia* la contrastaron con la literatura existente, realizaron un exhaustivo análisis cuantitativo —significativamente superior al de la mayoría de estudios revisados en el presente trabajo: 912 campañas testeadas en una muestra de 323 profesionales— y un análisis cualitativo de factores subjetivos de percepción basado en tres parámetros: *estrategia*, *originalidad* y *grado artístico* (Koslow, Sasser y Riordan, 2003:97-103). Como en el estudio de White y Smith, el parámetro *originalidad* fue el que mostró mayor acuerdo —algo que habían concluido anteriormente Runco y Charles (1993) y Amabile (1996)—; el *grado artístico* fue el parámetro que mostró más dispersión en ambos ámbitos; y las máximas puntuaciones las obtuvieron los productos que también puntuaron alto en *estrategia* y *originalidad*, esto fue así tanto para creativos como para ejecutivos de cuentas. A pesar de los citados hallazgos, los autores afirman que “para los investigadores interesados en la creatividad publicitaria es frustrante confirmar que lo que se ha sospecha desde hace tiempo: las percepciones sobre creatividad difieren dependiendo de a quién se solicitan” (Koslow, Sasser y Riordan, 2003:108) y añaden que, si difieren incluso entre áreas de trabajo dentro de una misma agencia, se restringe en sobremanera el diseño de herramientas para la evaluación, con lo que “la falta de progreso en la investigación sobre creatividad publicitaria no debería sorprender a nadie” (ibíd.)

3.12.3. Entorno de docencia académica

La exploración alcanza en este apartado la convergencia de todos los ámbitos de estudio vinculados: *Evaluación de la creatividad publicitaria en el entorno docente*.

Anteriormente, además de los tópicos contextuales se ha aproximado una caracterización del tipo de alumno, el tipo de profesor, y el tipo de asignatura donde se inscribe esta evaluación. Aún así, como también se ha visto, son muchas las variables que impiden definir con precisión la evaluación de la creatividad que ocurre en este espacio, ya que: cada centro establece un programa particular para las asignaturas (contenidos exclusivamente prácticos, o prácticos y teóricos con diferente ponderación); cada grupo tiene sus peculiaridades (formación previa, número de personas por clase, curso en el que se encuentra); y cada docente tiene unas guías curriculares y metodológicas, dictadas por el centro, que puede observar de múltiples maneras a fin de lograr los objetivos que se le exigen (recordemos lo dicho sobre estilo docente y estilo de evaluación).

En esta primera fase, prospectiva, no se ha contactado con los centros y profesores para averiguar cómo evalúan a sus alumnos. Las razones son dos: (1) sin un diseño metodológico desconocemos si esto será realmente necesario y servirá a la investigación que se proyecte (2) desborda las posibilidades actuales de investigación por una mera cuestión de tiempo.

No obstante sí se ha realizado un sucinto estudio de las asignaturas concretas a través de las guías docentes y programas que las universidades publican en sus páginas web (el resultado se puede observar con más detalle en el Anexo X). Dado que es habitual que allí se informe del sistema de evaluación, se han inspeccionado los 27 centros con grado en Publicidad y RR.PP. que

incluyen asignaturas de creatividad publicitaria en sus planes de estudio. Entre estos, 14 facultades especifican cómo se evalúa en las asignaturas de creatividad publicitaria, en 12 casos no se facilita esta información y en 1 caso el acceso a la misma es restringido. El total de asignaturas que muestran su sistema de evaluación (todas pertenecientes a los citados 14 centros) es de 31. Tras analizar la información obtenida se puede concluir que:

a) En ninguna ocasión se aclaran los parámetros de evaluación más que en términos de asistencia mínima y actitud deseable de los alumnos. Aunque pueda parecer razonables, esta falta de detalle contrasta vivamente con lo específicos que son los programas cuando exponen sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, el número de créditos, la distribución de la materia por sesiones, las horas de dedicación presenciales y diferidas, o los objetivos de la asignatura (en términos de competencias y de currículo)

b) Se insiste en que la asignatura es eminentemente práctica y se exige la asistencia de los alumnos a un mínimo de clases (que oscilan entre el 70 y el 100%) para que estos obtengan el derecho a ser evaluados

c) En todas las asignaturas se realizan trabajos o prácticas. Se detectan 4 mecánicas:

- a) 8 asignaturas con trabajo/proyecto final además de los puntuales.
- b) 20 asignaturas terminan con un examen final
- c) 3 asignaturas evalúan exclusivamente en base a las prácticas puntuales
- e) 26 asignaturas combinan trabajos individuales y en grupo
- f) 2 asignaturas incluyen sólo trabajos individuales

d) 29 de las 31 asignaturas se basan en la evaluación continua y sólo en 2 casos el examen final tiene más valor que los trabajos realizados durante el curso

e) 5 de las 31 asignaturas pueden superarse alternativamente aprobando un examen final. En 3 (de estas 5) es el profesor quien decide si el alumno puede optar a dicho examen. En 2 (de estas 5) los alumnos pueden elegirlo libremente

De manera aproximada se podría decir que las asignaturas de creatividad publicitaria siguen una *evaluación continua* sobre la producción individual y grupal, que generalmente culmina con un trabajo o examen final. Esto parece coherente con la misión que la ANECA asigna a la materia (ver Pág. 84) y con su naturaleza eminentemente aplicada.

Respecto a los *parámetros* de la evaluación, los *actores* que la desempeñan o las *técnicas* que utilizan, no se ha podido recabar información. Sin duda sería interesante investigar estos extremos con más detalle, dado el importante vínculo que establecen con la acción de evaluar.

Por otra parte, cabe decir que todas las premisas que sí se han podido deducir encajan con el proceder del que han dado cuenta, en conversaciones informales, tanto profesores con quienes he compartido asignaturas de creatividad publicitaria¹³⁴, como profesores que ejercen en otras universidades. Durante las mismas se ha constatado también otro proceder común que se refleja en los programas consultados: si se habla de trabajos/prácticas/proyectos, presumiblemente la evaluación se realiza sobre las piezas que los alumnos entregan y por tanto se trata de una evaluación centrada en el *producto*.

134. Fundación universitaria ESERP (2005); Universitat de Vic (2006 a 2008); Universitat Pompeu Fabra (2008 a 2010); Univesitat Oberta de Catalunya (2007 a 2012); y escuela BAU adscrita a la Universidad de Vic (20011 a 2012)

Este último es un tema fundamental. Como propone Biggs en la alineación constructiva aplicada a la docencia (ver Pág. 76), determinar qué queremos *enseñar* determina qué debemos *evaluar*. Si sintetizamos lo descrito hasta este momento las asignaturas de creatividad publicitaria deben desarrollar o incrementar las capacidades que permitan generar soluciones adecuadas. Y las *soluciones* son *productos* más o menos tangibles. Así, el seguimiento de los alumnos que parecen hacer los profesores respondería a un objetivo previo: verificar, por el producto, si el alumnado incrementa su capacitación.

Ahora bien, no olvidemos, que las demás instancias de la creatividad —Las 4 Ps que hemos ampliado hasta 6 Ps en las Págs. 55-63—están estrechamente ligadas al producto: *persona* (el sujeto y sus características como individuo), *proceso* (entendido como proceso cognitivo y también como método de trabajo), *contexto* (entorno, en el sentido más amplio), *persuasión* (impresión interpersonal que convence a los demás de que algo es creativo), y *presión*. Es necesario tenerlas en cuenta, en la medida en que el ejercicio docente no se reduce a una capacitación técnica y en la medida en que siquiera la capacitación técnica es posible atendiendo exclusivamente al producto.

3.12.3.1. Foco en el producto

Con la salvedad anterior (que se reflejará en diferentes apartados posteriores) las ventajas de centrar la evaluación docente sobre el producto son muchas y valiosas. A modo de ejemplo:

a) Diferenciar a la persona de su producto, favorece la **distensión**. Disminuye el desasosiego que podrían sentir algunos alumnos, un estado frecuente cuando alguien debe demostrar sus habilidades creativas (Amabile, 1998; Collins y Amabile, 1999; Fasko, 2001; Nickerson, 1999; Sternberg y Lubart, 1991; Runco, 2003; Tighe, Picariello, y Amabile, 2003; Beghetto, 2005). Esto es válido para tranquilizar los ánimos al inicio de curso y para las evaluaciones que se realicen durante el mismo. Se resta *presión*, se facilita el *proceso* y se crea un buen *entorno* de trabajo.

b) Tomar **distancia** de la propia producción permite observarla con menos apego y por tanto facilitaría el juicio crítico. Un objetivo muy deseable en la asignatura ya que conduce a la construcción de criterio y estimula la autoevaluación. Con todas las ventajas asociadas y descritas, y con la cautela que debe acompañar cualquier exposición de las producciones. (ver Págs. 141-142)

c) Funciona como **índice** para el profesor y para los estudiantes: el producto señala el final de un proceso y por tanto permite hablar de un punto de partida, de transformaciones, de técnicas, de reglas (ver Ruiz Collantes, 2002:17-21) que pueden y deben ser igualmente evaluados o valorados.

d) La **responsabilidad** sólo se puede madurar cuando hay *algo* de lo que se puede *responder*. En este caso pensar la propia producción evidencia que creación y creador son dos instancias distintas pero vinculadas, en un *contexto* sobre el que tienen unos efectos (Humboldt, 1809; Stufflebeam et al. 1971/1987: 183; May, 1976:56; Morin, 1999:131; Proyecto Tuning, 2003:38; ANECA, 2005:367; Doyle, 2011)

En el caso de la publicidad, evaluar el producto tiene también ventajas quizá obvias pero muy útiles para la docencia. Tres de ellas:

e) **Omnipresencia**: el producto creativo publicitario —casi literalmente, y

para bien o para mal— nos rodea. Si no hay más de uno dentro del aula —poco probable— bastará con mirar por la ventana. Y si de la observación crítica obtenemos la experiencia que nos capacita para evaluar mejor, una buena manera de avanzar en esta vía es trabajar también con productos ajenos. Mientras leemos el periódico podemos detenernos en un anuncio: ¿Cuál debe ser el problema que quiere resolver? ¿En qué acierta? ¿En qué no? ¿Cómo podríamos mejorarla? ¿Qué recursos utiliza? ¿Es notoria? ¿Por qué? ¿A qué *target* se dirige? No en vano, una de las actividades más comunes en los programas de las asignaturas inspeccionadas es el análisis de casos.

f) La **accesibilidad** es seguramente una de las cualidades más destacables. Sí, por su proximidad y presencia pero también en términos de inspección física e inteligible, a diferencia de lo que ocurre con las *personas* y durante sus *procesos* creativos (ver Págs. 55-63). Además, su **estabilidad** es incomparable con la de ninguna otra faceta, incluida la del *contexto*.

Más adelante se detectarán otras ventajas. Sin embargo, será la persona la que finalmente reciba la evaluación (un suspenso, un aprobado, un excelente). Por mucho que estemos juzgando productos, a través de ellos evaluamos la habilidad, el acierto, la capacitación. Y las personas son *material sensible*, será conveniente tenerlo muy presente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y tanto en la evaluación del profesor como en la que realiza el propio alumno sobre sus producciones.

De la misma manera se debe observar una dualidad en la evaluación del producto que funciona de manera bien diferente en la esfera de evaluación profesional. Como se verá más adelante el punto de que parten los alumnos puede ser muy dispar —en cuanto a soltura y en cuanto motivación— y es necesario detectar el *mérito* (progreso) en los productos aunque no alcancen completamente los objetivos de *valor* (aciertos). Los errores preceden al aprendizaje (ver Sternberg, 2002) y el aprendizaje es la única razón de ser de la enseñanza (Cerezo, 2005:2), así que en la universidad puede bastar con intentarlo, mientras que en la agencia hay que conseguirlo.

3.12.3.2. Criterio docente

Para valorar deben preexistir unos valores, para medir una medida. Y como se ha visto, en lugar de un acuerdo universal existe un debate continuo sobre las categorías y subcategorías que deben contemplarse para tasar un producto creativo (algo que aplica también a las aproximaciones que enfocan a la persona, al proceso o al contexto). Una sospecha razonable sería que el problema quizá no resida tan solo en la evaluación, si no también en el objeto evaluado, lo cual nos remonta a una ausencia anterior de criterio: qué es creativo y qué no lo es.

En este sentido, la evaluación docente que nos ocupa cuenta con la ventaja de estar observando el fruto de una creatividad *aplicada*. De acuerdo con Costa, “en general, lo que entendemos por «creatividad» resulta ser, simplemente, una actividad aplicada que llamamos *creatividad variacional*, donde lo esencial permanece” (Costa, 2008:15). Así, los términos novedad y utilidad podrían domesticarse, quedar restringidos o al menos reglados. Día tras día, las agencias, sus clientes y los jurados de los festivales son capaces de aprobar y distinguir una entre múltiples posibilidades. Desafortunadamente, y como también se ha visto, este criterio, si existe, no es explícito y alcanza cotas de ambigüedad sorprendentes.

Ante semejante panorama cualquier conjetura sobre el criterio que están utilizando los profesores sería completamente infundada y requeriría un estudio específico, siquiera para orientar uno los extremos que se presenta como fundamental en el presente estudio.

Por otra parte, de la información procesada en las páginas anteriores siguen dos premisas que quizá sí aporten alguna clave antes de dejar este apartado: (1) existe un buen número de estudios que se pueden tomar como punto de partida para elaborar un criterio de evaluación basada en el producto, aunque sólo sea para sintonizar con la tendencia generalizada y quizá más próxima al espacio profesional al que se orienta la asignatura, y (2) cualquier criterio docente para evaluar el producto creativo debe sumar a los parámetros que rigen en la esfera profesional, los necesarios para la enseñanza y aprendizaje de las personas, en concordancia con una misión social que trasciende la parcela del mercado económico.

En definitiva: “Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar” (Gimeno Sacristán, 1996:342).

3.12.3.3. Amplitud y profundidad

Si en la mayoría de asignaturas de creatividad publicitaria se realizan prácticas hay una cuestión a considerar, que afecta a la evaluación y repercute en el programa de la materia. Ya que los alumnos deben ejercitarse: ¿Es preferible que se ejerciten mucho o que se ejerciten a fondo?

Conviene recordar que la mayoría de asignaturas se imparten durante un semestre, pero incluso sumando el tiempo de instrucción total (asignaturas introductorias relacionadas, optativas de especialización) y la labor que el alumno realice fuera del centro, es prácticamente imposible que se verse en la cantidad de variantes que tiene la profesión creativa publicitaria. Tanto por la multiplicidad de formas que puede tomar un mensaje, como por la cantidad de tópicos (productos/servicios) susceptibles de requerir publicidad. ¿Cómo emular en el aula la variedad de briefings y encargos que se manejan en el ámbito profesional?

Un exceso de prácticas puede conducir al abandono. Y una falta de variedad puede ser poco instructiva. Por ambas razones muchos profesores optan por realizar ejercicios de diferente duración: *a corto plazo*, por ejemplo uno o varios durante el transcurso de una sesión en el aula (lo cual también estimularía la capacidad de dar respuesta rápida, de conducir *microprocesos creativos*, algo común en el trabajo de agencia) y *a medio plazo*, planteados en el aula y desarrollados durante una o dos semanas (este tipo de prácticas son valiosas para el alumno porque señalan la necesidad de organizarse y la utilidad de la metodología operativa, a la vez que permiten al profesor monitorizar el proceso y enriquecer así la evaluación del producto). Empleando ambas velocidades se puede cubrir un buen espectro de ejercicios. Por último, quizá lo expuesto también explica que muchas de las asignaturas que se han inspeccionado requieran a los alumnos un *trabajo final*, previsiblemente de más envergadura que las prácticas de corto y medio plazo.

Todo ello incide directamente en la evaluación. Una planificación del curso basada en prácticas con diferentes plazos puede solucionar parte del problema pero si estas prácticas, si esta *evaluación continua*, no van acompañadas de una valoración adecuada, de una *evaluación formativa*, tampoco se estará logrando el objetivo de la asignatura, en ella *hacer* debe conducir a *saber hacer*.

El dilema de fondo es dar amplitud a la evaluación (tomar el mayor número de muestras posible) o darle profundidad (observar las muestras con detalle). Si se opta por equilibradas entonces la pregunta con la que se abriría este subapartado —¿Es preferible que se ejerciten mucho o que se ejerciten a fondo?— quizá se podría responder: la cantidad de ejercicio adecuada es la que deja tiempo suficiente para averiguar si se está alcanzando el estado de forma deseado.

También es posible reenfocar el asunto: decantarse por observar el desarrollo de competencias

antes que el cumplimiento de tareas. De esta manera se estaría dotando a los alumnos de herramientas y recursos versátiles que podrían emplear en una casuística tan variada como la publicitaria. Este cambio de prisma implicaría también un cambio en la evaluación, que pasaría a analizar lo formal sólo como camino para detectar lo sustancial. Y si —tal como se procede en otros ámbitos de la evaluación de producto— hay que diseñar una batería de indicadores para evaluar la creatividad publicitaria, es necesario tener presente hacia qué objetivo se apunta, para asegurar que los parámetros y subparámetros observan el producto en las dimensiones que se han elegido.

3.12.3.4. Orientación profesional

La importancia de la motivación antes y durante la actividad creativa es algo que Amabile ha estudiado en profundidad (ver por ejemplo, 1996, 1998) y coincide con varios autores al en su estrecha vinculación con las condiciones contextuales del espacio donde se ejercita (Wintringham, 1971; Amabile, 1988, 1998; Williams y Yang, 1999; Hackley, 2000; Kratzer, Leenders y van Engelen, 2004; Napier y Nilsson, 2006)

Se entiende que este factor tiene importancia para la evaluación en la medida en que los alumnos que coinciden en las asignaturas de creatividad publicitaria pueden estar más o menos interesados en la especialidad. Como hemos visto en la Pág. 86 — y parece acertado— la ANECA decidió que esta materia debía considerarse obligatoria en el recorrido curricular de todos los alumnos que quieran graduarse en Publicidad y Relaciones Públicas. Sin embargo la pericia de un estudiante que se oriente hacia el ejercicio creativo debe ser mayor que la de un estudiante que se orienta (por ejemplo) a la planificación de medios. En este sentido quizá el criterio de evaluación debería observarse con la flexibilidad necesaria a fin de que se adquieran unos mínimos comunes y se intensifique la exigencia en aquellos alumnos que así lo requieran (enlazando con el punto anterior, idear un cuarto tipo de prácticas, *opcionales*, sería una buena alternativa metodológica).

Por otra parte los alumnos que sí tienen la intención de dedicarse profesionalmente a la creatividad publicitaria mostrarían, además de mayor motivación, cierta soltura en la producción creativa, que quizá hayan obtenido por la curiosidad y el interés que les guía hacia este ámbito. Sin duda, la omnipresencia de textos publicitarios facilita —incluso promueve— una aproximación temprana a la especialidad. En algunos casos es sorprendente el grado de acierto inicial que muestran algunos alumnos. Sin embargo este acierto procedería de un criterio implícito que el alumno quizá comparta con el profesor —y con la profesión— pero que ambos deben descifrar y conocer para que adquiera valor académico y pase de intuición subjetiva a criterio argumentable. Una evaluación formativa de las producciones tendría un papel preponderante si se quiere alcanzar este objetivo docente. De la misma forma que las personas que muestren más dificultades o menos interés en la materia obtendrían de la retroalimentación evaluativa los ingredientes básicos para que sus producciones sean al menos correctas (adecuadas a las reglas del campo) y para que en un futuro, y desde otros departamentos, su interlocución con el personal creativo pueda ser fructífera.

Como se ha dicho en la Pág. 105: un suspenso que no se justifique tiene poco o ningún valor formativo y lo mismo ocurre con un aprobado o con una matrícula de honor. En cambio, el juicio sobre el producto creativo —correctamente inscrito en la función publicitaria que cumple— delimita la evaluación a esta modalidad específica. Sin que se puedan confundir en él sanciones sobre la capacidad creativa de la persona, que podría ser poco o nada creativa en el terreno publicitario pero excepcional en otros campos.

Para ello es igualmente necesario proporcionar a los alumnos una idea clara de lo que están haciendo y de para qué sirve.

3.12.3.5. Comprender el objetivo y el producto de la ideación

Es posible que los alumnos que cursan la asignatura ya tengan suficientes conocimientos sobre la disciplina y sepan identificar cuál es la función de la creatividad para la publicidad. Sin embargo van a adentrarse en una asignatura en la que esta función se pone en marcha y se experimenta. En este sentido es necesario tener muy claro cuál es y cuál no es el cometido de la creatividad publicitaria. Esto otorga un rumbo a la asignatura, permite reflexionar sobre las incertidumbres en la esencia de la creatividad (terminológicas pero también individuales y sociales), pero, sobre todo fija el objetivo último de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

La evaluación que deberá realizar el alumno sobre producciones propias y ajenas quizá no coincida con el del profesor y abre un debate sobre criterios que bien puede arrancar de la propuesta de definición que se ha hecho páginas atrás. Entendiendo la creatividad publicitaria como:

Operativa de análisis e ideación, sujeta a restricciones explícitas y externas al proceso, cuya finalidad es producir soluciones tangibles para un problema de comunicación comercial o institucional.

La propia definición insiste en las fases del proceso creativo (*análisis e ideación*), en la existencia de un problema previo, en la relevancia del producto creativo (*soluciones tangibles*), en las reglas del juego (*restricciones explícitas y externas*) y en su finalidad (*producir soluciones tangibles*). El concepto de *ideación* daría cuenta de la faceta *novedad* y *soluciones* a la de *utilidad*.

Alguna de las *reglas del juego*, que sin duda contribuirán a establecer el criterio, emergen del propio problema de comunicación y son fácilmente contrastables con el briefing.

Por una parte encontramos las referidas a lo que podríamos llamar *pertinencia o concordancia* del producto que se sostiene en cuestiones como: (1) conveniencia: el grado en que la idea soluciona, abre una vía de solución o redefine en positivo el problema inicial —recordémoslo, por brillante que sea una respuesta, si no es adecuada no nos vale—; (2) coherencia estratégica: el grado de encaje del producto con la estrategia de la marca y el resto de acciones comerciales que esta tiene en marcha; y (3) el grado de adecuación del mensaje respecto a su target, sobre todo en su expresión (ver Lakoff, 1987, 2004) y en los medios que utiliza para llegar hasta él.

No menos importantes son los requisitos de *viabilidad* que debe reunir el fruto de la ideación. Hay que observar si la propuesta es factible en varios aspectos: (1) económico: ¿Es realizable con el presupuesto asignado?; (2) temporal: ¿Hay suficiente tiempo para desarrollarla?; (3) autoría: ¿Lo que se propone es asumible por el emisor? En cuanto a contenido pero también en cuanto a infraestructura o efectos.

Un tercer grupo que podría completar los requisitos, apuntaría a las *propiedades retóricas y comunicativas* del mensaje, como producto, en términos de: (1) notoriedad respecto al resto de mensajes, una de las cualidades más difíciles de definir, aunque posiblemente se perciba con rapidez, (ver Pág. 134); (2) permanencia: qué posibilidades de recuerdo se intuyen en él y con que elementos se consigue; (3) emotividad: grado de seducción, invitación, contundencia, diversión, etc. que incluye; (4) vigencia, o en qué medida mantendrá un buen grado de notoriedad pasadas semanas, meses, años; (5) síntesis y realización: es importante que la idea se pueda transmitir con precisión y que contenga los valores conceptuales que se han elegido para dar respuesta al problema de comunicación, una suma que a menudo no es sencillo resolver; (6) versatilidad: el grado de adaptabilidad a diferentes medios y soportes que presenta y también su seminalidad —un buen producto creativo quizá sea reproductor y reproducible—.

Evidentemente se trata de una parametrización de las muchas posibles, a modo ilustrativo, que recoge los aspectos más relevantes identificados hasta aquí para definir un producto creativo y concuerda con la tríada que Smith y Yang (2004) exponen en su Teoría General de la Creatividad Publicitaria: *divergencia* (en el sentido de *novedad*, ver subfactores en Fig.11), *relevancia* y *eficacia*.

Es muy probable que el profesor (supuestamente y como se ha visto, también profesional experto) detecte inmediatamente muchos de estos extremos y sea capaz de valorarlos sin apenas recalar en ellos. Pero también es muy posible que no hubiera desarrollado esta habilidad en sus primeras producciones, es decir, hace unos años, cuando se encontraba en la situación en la que están ahora sus alumnos. Esta circunstancia redundaría en la necesidad de reconocer las rutinas propias para poder trasladarlas al aula y convertirlas así en conocimiento útil para la docencia (tal como se ha expuesto en la Pág. 87-88) a la vez que podría orientar la construcción de un criterio compartido por profesor y alumnos que toma como referente el ámbito profesional.

3.12.3.6. Evaluación desplazada

Aunque no se ha podido constatar la práctica en los diferentes centros cabe suponer que el profesor delega en alguna ocasión su potestad de evaluar (ver Pág. 118). Las posibilidades en este aspecto son múltiples y pueden convertir la tarea en una fuente de aprendizaje, hasta el punto de que quizá sea interesante contar con diferentes sistemas de juicio durante el transcurso de la asignatura (ver fig 8 en Pág. 118)

Por una parte encontramos en la *autoevaluación* un gran potencial para desarrollar el juicio autoreferenciado, pero también se puede recurrir a otras sanciones y observar en ellas criterios más o menos explícitos. La evaluación de la creación de productos creativos publicitarios puede traspasarse puntualmente a un anunciante para quien los alumnos hayan desarrollado una campaña ficticia. Su parecer daría cuenta de las cuestiones que prioriza y que pueden ser diferentes a las que tenga la agencia de publicidad encargada de su comunicación. La propia agencia (o un profesional de la creatividad publicitaria) puede emitir un *juicio experto* del que tomar nuevas referencias para considerar la adecuación de las producciones.

“Las cualidades creativas muchas veces se contemplan como una ocupación solitaria” (Sternberg, 2002:14) pero como hemos visto el trabajo por parejas es algo muy frecuente en el entorno profesional y los compañeros de curso pueden también desempeñar el papel de evaluadores: con ellos se comparte la experiencia, el trayecto y la implicación en las prácticas que se proponen, de manera que la *evaluación entre iguales* es en muchas facetas enriquecedora. Las evaluaciones entre alumnos incluyen tanto las que se realizan por parejas, como las de grupos que consensuan una ponderación de ejercicios individuales o de ejercicios de otros grupos. Incluso las que puedan realizar alumnos de otros cursos.

Otras oportunidades se presentan en la ponderación que pueda emitir una muestra de los destinatarios finales de los mensajes (tal vez esta podría tomar forma de *pre-test* o *post-test* de campaña); en las evaluaciones realizadas por profesores de otras asignaturas relacionadas con las que nos ocupan (si actúan en grupo pueden emular la *evaluación por consenso de expertos*).

Por lo que respecta a la dureza o suavidad en el juicio, tal como señala Sternberg, hay que entender que esta es “la parte emocionalmente más difícil del proceso [creativo], cuando uno se siente más incierto e inseguro” (1996/1998:104) pero tampoco hay que olvidar que la condescendencia es relativa en la situación profesional que se emula. Como solución útil, para equilibrar ambos extremos, quizá la mejor solución sea sustentar las valoraciones en el rigor de un criterio consensuado, conocido por los participante y adecuadamente alineado a los objetivos de la asignatura.

Figura 11. Determinantes de la divergencia
(Adaptado de Smith y Yang 2004:38-39)

Factor	Definition
Fluency:	The ability to generate a large number of ideas – more than expected.
Flexibility:	The ability to generate different ideas. The ability to shift from one type of subject matter to another. Ideas that fall outside the logical or expected.
Originality:	Ideas that are rare, surprising, or move away from the obvious and commonplace. The ability to break away from habit-bound and stereotypical thinking.
Elaboration:	Thinking of unexpected details. The ability to finish, extend, and detail basic ideas so they become more intricate, complicated or sophisticated.
Resistance to premature closure:	The ability to keep ideas open and resist quick, easy or obvious solutions. The ability to keep working is essential for the incubation processes to function.
Unusual perspective:	Seeing things from a different or unusual outlook. Ability to produce internal visualizations (see beneath the surface), rich imagery, break or extend normal boundaries, and provide unusual contexts.
Synthesis:	The ability to bring together items by combining, connecting, or blending normally unrelated objects or ideas. Includes bold mental leaps and merging ideas freely without self-imposed restrictions.
Humor:	The ability to be expressive in a comical way, to amuse people and make them laugh.
Richness and colorfulness of imagery:	The ability to arrange shapes and colors in an attractive way. The ability to produce artistic impressions or art of any kind. High production value.
Fantasy:	The ability to generate non-real ideas, worlds, or creations, often marked by highly fanciful or supernatural elements.
Expression of emotion:	The ability to convey an idea through the feeling and use of emotional, poignant, and/or sensitive material.
Empathic perspective:	The ability to use an attitude or viewpoint that understands the thoughts and feelings of others.
Provocative questions:	The ability to use analysis and queries that are intended to incite, arouse, or elicit an interesting response.
Future orientation:	The ability to prospect or envision future possibilities; to see and express future events.

3.12.3.7. Autopsia del error

En el ámbito profesional se dedica poco tiempo a analizar los productos erróneos. Cuando se detecta uno se aparta para que deje paso al acierto. No obstante, estos *desperdicios* pueden ser sumamente útiles para el aprendizaje y la enseñanza (ver Sternberg 2002:13).

Por una parte permiten detectar qué es lo que falla, dialogar sobre porqué falla y considerar diferentes vías para subsanarlo. En cada una de estas acciones se inscribe la revisión del criterio y por tanto es posible que este se pueda desarrollar a través de aquellos. Una práctica interesante que se puede proponer a los alumnos es la producción creativa intencionadamente errónea; se antoja como una buena forma de establecer los límites de la ideación, de observarlos a base de transgredirlos. En cualquier caso, la pedagogía basada en la incorrección es propia de la *evaluación formativa*, que no se limita a señalar los errores sino que los dota de significado, lejos de apuntar exclusivamente al acierto como aquello digno de mención (tal como se ha visto en el apartado dedicado a diferenciar entre el mérito y el valor de las producciones y en la Pág. 170).

Es muy difícil acertar sin equivocarse antes, y para equivocarse hay que arriesgar. De modo que sin una buena dosis de riesgo y error será difícil obtener un producto creativo adecuado.

En esta misma línea es interesante la propuesta de Seguí (2005, 2007) en la que disecciona infinidad de funciones asociadas a la acción de *borrar* durante un proyecto —ocultar, deshacer, infiltrar, aposentar, pegar, cambiar, o suprimir, entre otras—. A la vez que propone un instructivo recorrido inverso a partir del producto final, que desvele todas las ocasiones en que se ha suprimido, corregido o reemplazado algo hasta llegar a la forma original del proyecto o concepto. Este recorrido no sería más que un rastreo de las evaluaciones que se han realizado y de las elecciones que se han ido tomando por el camino. Se conviene con el autor en que “borrar indica haber madurado con respecto a algo” (2007:17) y que las aulas se deben entender como “escenarios donde borrar sin miedo” (ibíd.:19).

Como se ha dicho en la Pág. 105, es relativamente fácil provocar una sensación de culpa o fracaso ante un error que no se indica o argumenta claramente, mientras que una explicación completa y dialógica abunda en el desarrollo de la responsabilidad sobre la producción, independientemente de si esta es adecuada o no.

4. Problemática

La investigación se encuentra todavía en una fase embrionaria, pero alcanzado este punto ya hay cosas que se saben y otras que, al menos, se sabe que no se saben (Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:95).

Una valoración autocrítica —previa y necesaria— es que quizá la curiosidad y el interés que han suscitado varios tópicos explorados, ha llevado a destinar tiempo y esfuerzo a contenidos que ahora no parecen pertinentes. En cambio, se ha profundizado menos en otros que sí lo son. Esto implicará volver atrás y realizar nuevas prospecciones, más específicas y orientadas, que solventen las carencias. En concreto, se considera débil el sustento teórico obtenido para el ámbito de la evaluación, donde deben existir trabajos que permitan enlazarla mejor con la metodología docente; se ha dado poca voz a posturas contrarias a alguno de los preceptos que se van a elegir como estructurales (evaluación por indicadores, evaluación enfocada en producto, por ejemplo); En la misma línea de enfoque contrapuesto se ha profundizado poco en los estudios que priman el análisis del contexto al del producto creativo (enfoques sociales y ambientales); han quedado pendientes de consulta Torre (2006); y los trabajos de Del Río (2002) y de Alegre (2009) —citados respectivamente en las Págs. 156 y 84— ambos podrían ayudar a referenciar mejor la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito profesional y universitario. En este aspecto parece igualmente necesario proyectar entrevistas exploratorias y formales en ambos ámbitos para contrastar varias valoraciones subjetivas basadas en la propia experiencia.

No obstante, la exploración menos errática ha permitido descubrir y conectar constructos que serán de suma utilidad, en la medida en que se pueden retomar las preguntas iniciales y orientar el

tema de estudio hacia una formulación hipotética. Esta es la función del presente apartado: localizar los argumentos pertinentes para avanzar el punto de inicio, dar cuenta de las citadas carencias y acotar el proyecto de investigación (ver Fig.12 y Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:100). Con tal ánimo, se recupera la pregunta de partida:

¿Es posible sistematizar la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente?

y las cuestiones que esta suscitaba:

1. ¿Existe alguna experiencia en este sentido?

No será necesario postergar esta respuesta, dado que durante la exploración no se ha localizado ningún modelo docente diseñado para evaluar la creatividad publicitaria. Las experiencias más próximas son propuestas para evaluar productos creativos publicitarios (ver Págs. 165-167) pero carecen del enfoque necesario hacia la enseñanza-aprendizaje. Debido a que esta particularidad es aquí primordial se decide avanzar en el análisis y tomar dichas propuestas como referente de sumo interés.

El resto de preguntas estaban condicionadas a la anterior y, una vez resuelta, se procede a enfocar la problemática e intentar darles también respuesta:

2. ¿Quién sería el beneficiario?

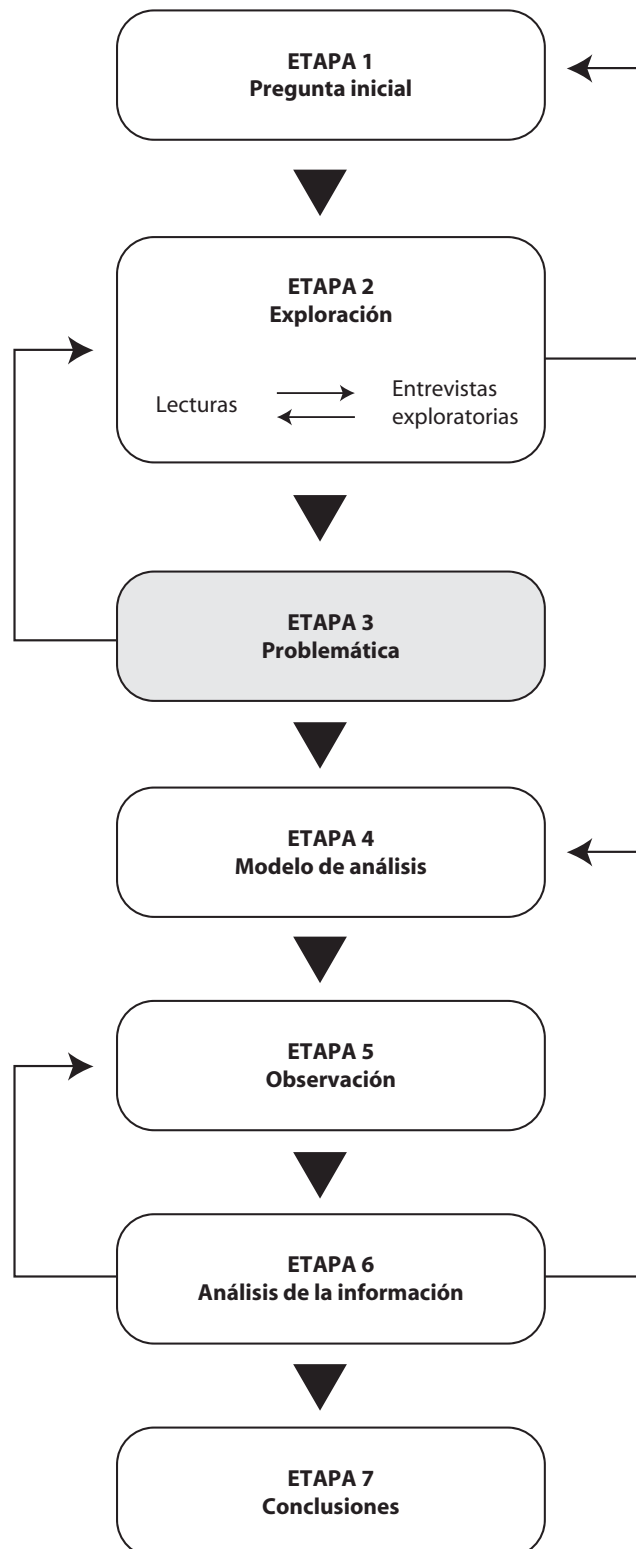
3. ¿Cuáles serían los beneficios?

4. ¿Qué condiciones la harían posible?

5. ¿Qué elementos clave debería contener?

6. ¿Cómo podría verificarse y desarrollarse?

Figura 12. Estructura de la investigación. Etapa 3
(Adaptada de Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:28)



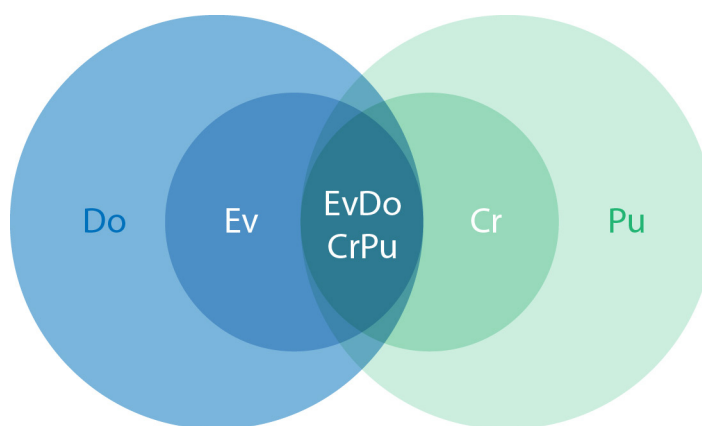
4.1. Enfoque metodológico

“Escoger una problemática es escoger una orientación teórica, una relación determinada con el objeto de estudio” (Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:99), teniendo en cuenta que este posicionamiento debe estar en relación con la pregunta inicial y situado en contexto histórico y social que le es propio (ibíd.)

Alguno de los preceptos teóricos identificados durante la exploración eran conocidos y otros se han descubierto en su transcurso, lo cual justificará que en algunos casos se continúe profundizando en las menos familiares a la vez que se desarrolle el propio estudio (bajo la convicción de que no es necesario dominarlas en toda su extensión sino conocerlas en conjunto e indagarlas a fondo en aquellos particulares que la propia investigación demande). El caso es que unas y otras han tomado sentido a medida que se han conocido mejor cuáles son —y cómo se articulan respecto a ella— las instancias de la evaluación de la creatividad publicitaria en la universidad.

En concordancia con uno de los objetivos iniciales de la prospección, y con las salvedades reseñadas, se ha conseguido identificar e integrar las principales facetas (ámbitos) de la cuestión, que se desconocían, se habían observado por separado o incompletamente. En base a esta certificación se toma la primera decisión operativa, que afecta a la manera en que se organizarán las 12 áreas de prospección: dejamos atrás el esquema relacional de ámbitos que se ha tomado como guía durante la exploración y se resitúan los diferentes entornos de la siguiente manera:

Figura 13. Intersección de ámbitos implicados en la investigación



Leyenda:

La evaluación (Ev) englobada en la Docencia (Do)
en su intersección con

La creatividad (Cr) englobada en la Publicidad (Pu)
da lugar a

La evaluación en el ámbito docente de la creatividad publicitaria (EvDoCrPu)

Esta decisión se toma para abordar con mayor fundamento y de manera ordenada las 2 áreas que desde ahora se consideran primordiales (1) *publicidad* y (2) *docencia*. En su interior (tal como muestra la Fig. 13) se inscriben respectivamente las otras tres: (3) la *evaluación*, con lo cual obtenemos la hibridación *evaluación docente* pero dando prioridad al espacio de enseñanza-aprendizaje en que se realiza la sanción/inventario; y (4) la *creatividad*, con lo cual obtenemos

la hibridación *creatividad publicitaria* pero priorizando el ámbito donde la cualidad creativa se desarrolla. Será a partir de la intersección de estas áreas y sus hibridaciones donde encontramos el tópico que motiva el presente análisis: (5) *la evaluación en el ámbito docente de la creatividad publicitaria* (ver Fig. 13).

En síntesis, la disección por ámbitos ha permitido categorizar su importancia y retornar al punto de partida con un enfoque más experto.

Además de facilitar dicho acceso orientado, la reorganización pretende también contrarrestar la ambigüedad conceptual y teórica de los conceptos implicados, en la medida en que se acotan a un espacio y, sobre todo, se identifica la función que cumplen en él. Por otra parte no se ha localizado un marco teóricamente válido y suficientemente específico para abordar la cuestión central (*la evaluación en el ámbito docente de la creatividad publicitaria*) y a falta de un referente o una tradición en el proceder se armará uno, procedente de los ámbitos fundamentales que se acaban de describir.

Desde un punto de vista hermenéutico las *contradicciones* fruto de hibridaciones, intersecciones y posicionamiento de la investigación “no se pueden entender si no es dentro del marco conjunto del proceso” (Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:96). Algo que no se pierde de vista en ningún momento y que concuerda con las necesidades de las teorías en las que soportaremos la investigación.

De hecho, y desde el inicio, estas posibles contradicciones a las que aluden Quivy y Van Campenhoudt han sido un acicate para el proyecto. Ha interesado convivir con ellas, sin “reducir esa complejidad originaria a sus componentes simples” (Caro, 1999:5) porque se toma la indefinición y la complejidad no como obstáculos que sortear sino como características esenciales que contienen oportunidades. Además, la posibilidad de prolongar intencionadamente el debate sobre la incertidumbre es de por sí interesante tan pronto como se entiende que la Universidad no es —o no debería ser— una *organización* sino un *organismo*, donde juntos, profesores y alumnos, indagan en problemas no resueltos (Torrents, 2007:33). Y es así como la propuesta no se ciñe a este trabajo sino que apela a trasladar también al aula los interrogantes que están abiertos en la investigación; para estimular la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que discutir el asunto es tratar un tema fundamental de la asignatura y promover actitudes analíticas, críticas y flexibles que, como se ha visto, concuerdan con el propio desarrollo creativo.

Esto no significa que no se aspire a la certidumbre. Como sostiene Atlan, “[si] la pureza cristalina de la racionalidad es una apariencia engañosa [...] el postulado recíproco es falso: el error o el delirio no es portador de un germen de mayor racionalidad” (1986/1991:45). Se trata de un binomio indisociable (que no de una dicotomía) y quien se haya adentrado en un camino de conocimiento, ya sea como aprendiz, como investigador o como profesor, sabe que la claridad y la ambigüedad son desde el principio sus inseparables compañeras de viaje.

Incertidumbre, riesgo y ambigüedad se convierten en principios explicativos a partir de la segunda mitad del siglo XX y encuentran un asiento preferente en la Teoría de la complejidad o, para ser más acordes con su pluralismo, en las *ciencias de la complejidad*. La difusión humanista de estas ciencias corre a cargo de autores como Atlan, Bateson, Capra, Ibáñez, Pakman, Vincent y Watzlawick, entre otros. Pero, quizá por su ánimo divulgativo y riqueza de referencias, destacan las obras de Edgar Morin (1977, 1980, 1982, 1986, 1994), y en especial sintonía con el trabajo que nos ocupa la que dedica a tratar la educación (1999), escrita por encargo de la UNESCO (ver Págs. 71-73).

Pero esta es sólo la valoración teórica que favorece el análisis. Tal como explica Reynoso (2006:4) las ciencias de la complejidad han sido criticadas por su falta de concreción e inaplicabilidad; han sido tildadas de operación de relaciones públicas, de fábrica de divos o de “*bluff* que pretende resucitar una ciencia moribunda”. El mismo Reynoso se encarga de desmenuzar un buen número de errores e incoherencias en las obras de Morin y vapulea la mayoría de los textos que las reinterpretan.

Habrà ocasión para valorar los defectos de la investigación que se proyecta, también en el traslado de preceptos teóricos. Por el momento, y confiando en que su afirmación sea al menos aproximada, convenimos con Morin en que la clave está en aliarse con el problema, en encontrar la forma de que “la ignorancia, la incertidumbre, y la confusión se conviertan en virtudes” (Morin, 1983: 29). Por coherencia con la realidad que se observa —compleja y sistémica—, en consonancia con la intención del análisis —esencialmente dialógica— este estudio se entrelaza con las propuestas del autor francés. Ideas fundamentales como la necesidad de contextualizar y conectar el conocimiento entroncan con la voluntad que se ha ido plasmando. No obstante será necesario localizar trabajos del ámbito (además de los que ha firmado Caro y que trataremos más adelante) en que se hayan utilizado como referente metodológico para contrastar la aplicación práctica de dichas ciencias en la investigación social.

Es posible que este posicionamiento contraste vivamente con la óptica positivista y cartesiana que, como se ha visto, guía determinadas acciones en alguno de los ámbitos que se abarcan. Aún así parece factible, quizá enriquecedor y posiblemente necesario el contraste que puede ocasionar dicha confrontación dialógica (Quivy y Van Campenhoudt, *ibíd.*). No hay que olvidar que “trabajamos con supuestos teóricos amplios y «blandos», frente a la conveniencia de adaptarlos a concretos y verosímiles” (Martínez Zaragoza, 2001:2).

Por último, como se verá, la adscripción teórica no es doctrinal sino referencial y permeable a propuestas concretas originales de otros enfoques (constructivismo y cognitivismo principalmente) siempre que contribuyan a comprender las tres facetas más significativas: *publicidad* (y *creatividad* dentro de ella); *docencia* (con *evaluación* dentro de ella) y *evaluación en el ámbito docente de la creatividad publicitaria* como objeto específico. Veámoslas cuál es el enfoque para cada una de ellas.

4.1.1. Publicidad y Creatividad publicitaria

La *Teoría de la publicidad* es un concepto que aparece en varias obras consultadas y que a menudo se toma por error como un constructo estructurado que en realidad no existe. Existen, esos sí, *teorías* de la publicidad, tal como se han detallado y organizado en las páginas 43-45 principalmente dedicadas a “mejorar el negocio o a emancipar a los ciudadanos” (Malmein, 2009:120). A efectos del presente trabajo es interesante tener noticia de ambas líneas pero ninguna de las dos nos basta.

Las primeras (*mejorar el negocio*) dan cuenta de la visión desde el marketing, las técnicas y la estructura empresarial propias del aparato publicitario, e ilustran lo que ocurre en esta esfera, la publicidad *aplicada*, y será necesario tenerlas presentes al abordar el estudio de una asignatura que se orienta a emular el ejercicio profesional. Se comparte con las segundas (*emancipar a los ciudadanos*) una visión crítica de la publicidad, sobre todo en cuanto al modelo de sociedad que promueve o encarna, óptica que queda reflejada en la obra de Mattelart (1994) y se habrá intuido como compartida en capítulos anteriores. Pero el caso es que ninguna de ellas atiende específicamente a la docencia ni a la evaluación de la publicidad.

La carencia teórica es por tanto la de una tercera línea, científica, rigurosa y, sobre todo, acorde con la esencia actual de la publicidad. Necesidad que sin duda percibió anteriormente Antonio Caro y que ya se intuye en el título del trabajo que publicó en 2007: *Fundamentos epistemológicos y metodológicos para un estudio científico de la publicidad*¹³⁵. Esta obra se toma aquí como referencia por las razones expuestas, porque se elabora con la intención de “que ayude a los investigadores a desprenderse del punto de vista necesariamente reductivo e interesado que es propio de la industria publicitaria; y proponiendo, en segundo lugar, un método de investigación científica que pueda proporcionarles una guía operativa en consonancia con la complejidad del fenómeno” (Caro, 2007:1)

Con Caro se comparten cuatro premisas fundamentales.

1. Su visión de lo que venimos llamando *aparato publicitario* (ver Pág. 41) a raíz de la propuesta de Ruiz Collantes, un “sujeto colectivo que demanda-idea-produce-emite el texto publicitario” (2000:30) y que Caro denomina DOP, por *Dispositivo Operacional Publicitario* (Caro, 2008)

2. La concepción de la publicidad como fenómeno que ha desbordado por completo su misión aparente. Una “institución social”, un constructo ubicuo de orden superior, que rebasa con creces el cometido particular de cada empresa:

“Organiza, en el marco de las actuales sociedades capitalistas, la cohesión social. Siempre a condición de que sus destinatarios ignoren en la práctica este papel primordial que hoy cumple” (Caro, 2007:68)

A efectos docentes no se puede *ignorar* esta circunstancia, por relevante y porque son precisamente los actuales estudiantes los que deben observarla en su justa medida, mientras se orientan a su futuro ejercicio profesional. Aplica en este caso lo que se ha dicho para la creatividad publicitaria (Págs. 102-104), sería incorrecto interpretar todo el constructo desde la frivolidad o entender la labor como un ejercicio esencialmente lúdico, algo que la propia publicidad favorece en el espectador/estudiante/profesor con su promesa de gozo permanente (Caro, 2007:68; Ibáñez, 1989)

3. Las *ciencias de la complejidad* pueden ser una buen paradigma desde el cual abordar esta nueva realidad publicitaria (lo cual encaja con la decisión respecto a la obra de Morin que se ha tomado anteriormente)

4. El sentido en que deben conducirse las investigaciones relacionadas con la publicidad:

“La postura correcta consiste en plantear desde la óptica propia del fenómeno publicitario, y con el auxilio de las correspondientes disciplinas, las cuestiones de índole psicológica, sociológica, semiológica, comunicológica, etc. que le conciernen” (Caro, 2008:4)

135. El autor indica como precedente inmediato a su propuesta la desarrollada por González Martín en su *Teoría general de la publicidad* (1996). Asimismo, Caro (2008:82) destaca la antigüedad del tema: “Hace ya bastantes años, José Luis León proclamaba en voz alta dicha carencia con un titular llamativo que sigue siendo esencialmente válido en la actualidad: *Para una teoría de la publicidad o sólo sé que no sabemos cómo funciona la publicidad* (1985, Nueva Publicidad Núm.17/18, Madrid (p.67-69) ”

En consonancia con esta *mirada desde dentro* que propone Caro, y tras la prospección de los ámbitos *Publicidad* y *Creatividad*, se ha decidido abordar la creatividad en una de sus expresiones particulares, primando la función vehicular que cumple para la Publicidad.

El mismo autor destaca —lógicamente— la necesidad de saber lo que estamos estudiando y para ello se recupera la definición operativa de creatividad publicitaria que se ha propuesto y justificado en la Pág. 65:

Operativa de análisis e ideación, sujeta a restricciones explícitas y externas al proceso, cuya finalidad es producir soluciones tangibles para un problema de comunicación comercial o institucional.

Quizá en ella se encuentre uno de las aportaciones más satisfactorias del análisis. Por obvio que parezca, al desambiguar la creatividad en su aplicación publicitaria también se especifica su finalidad y el debate se puede ampliar a un espectro más acorde, desde el valor instrumental hasta la repercusión social. Así cabe reflexionar sobre premisas como:

“El publicitario ha nacido debido a la necesidad del sistema de producción de conseguir un toque humano a sus relaciones con el público” (León, 2000)

“En la comunicación creativa, el camino común forma parte del deseo de avanzar que tiene la humanidad, un deseo interiorizado y vital que a menudo se confunde con el ideal de progreso.” (Ricarte, 2000)

Por otra parte, recuperamos el inquietante asunto relacionado con la definición de la creatividad (como fenómeno o capacidad genérica) que ha interferido, y previsiblemente interferirá, en el transcurso de la investigación que se conduce. El abuso del término y el imperativo creativo puede conducir a la desesperación:

“Hace unos años sugerí que todo el mundo y de una vez evitara el término creatividad. Propuse esto porque el término se utiliza de muchas maneras, y sin embargo tiene un alto grado de incertidumbre. No sugerí que todas las formas de la palabra se evitaran, sólo la creatividad como sustantivo. En realidad sólo estaba pidiendo más precisión, y por lo tanto sugerí que siempre se utilizara [...] como un adjetivo, como se usa en arte creativo, productos creativos, comportamiento creativo, pensamiento creativo, genios creativos, épocas creativas, y así sucesivamente” (Runco, 2007:376)

Aunque posteriormente el avezado investigador de la especialidad se retractó de tal idea, su alegato sintetiza la dificultad para salir de la casilla *creatividad* una vez se pasa por ella. Tal como se ha enfocado hasta aquí, la propuesta incluida en el presente análisis es aceptar esta incertidumbre y ser capaces de avanzar, juntos profesores y alumnos, sin resolverla. Además de dar cuenta de la situación real del término, en esta decisión confluye, tal como se verá, el enfoque adoptado para la docencia, la publicidad y la evaluación.

Será por tanto sobre esta definición propuesta, inscrita en la publicidad, como institución social, sobre la que el presente estudio valora una evaluación sistematizada.

Al buscar mayor sustento teórico para esta relación creatividad/publicidad, parece que “existe muy poca investigación sistemática que ayude a comprender, evaluar, o implementar la creatividad

publicitaria” (Smith y Yang, 2004:48), dato que contrasta vivamente con la cantidad de trabajos que estudian la creatividad como fenómeno o capacidad genérica. Así lo afirman Smith y Yang en su *Teoría general de la creatividad en publicidad*, y así se ha podido verificar en la exploración documental. De forma que no se ha localizado ningún marco teórico más consistente que el propuesto por Caro y servirá también de guía en el aspecto creativo de creatividad.

Como referencia última, si se tuviera que elegir una mirada de las expuestas entre las páginas 23 y 37 se optaría por la confluente (sobre todo por coherencia con la elección de las ciencias de la complejidad para tratar la publicidad) pero se parte de la base que este estudio necesita estar al corriente de la historia de la investigación en creatividad, de las distintas aproximaciones y de las nuevas aportaciones científicas y no científicas. El hecho de que sea un contenido vehicular, y a la vez el objeto de la evaluación que se propone sistematizar, lo hacen imperativo.

Dicho esto, hay una serie de constataciones que guiarán el tratamiento de la creatividad, que afectan tanto a su conceptualización como a su uso en publicidad y que quizá puedan sumarse a las desmitificaciones provenientes de la neurociencia y apuntadas en la página 34:

1. De acuerdo con Eysenck (1985:13) y Martínez Zaragoza (2001:3) lo más llamativo de los estudios en creatividad es su extraño parecido axiológico y su disimilitud narrativo-discursiva. Algo que quizá se hace más evidente en la evaluación del producto creativo, pero que afecta a todo el continuo teórico, se conviene completamente con Baños en que “los estudios más interesantes suelen ser los clásicos ya que incluso los libros más actuales siguen utilizando como referencia los trabajos de Torrance, Yamamoto, Guilford, etc. Del mismo modo que siguen estando completamente vigentes los factores de creatividad propuestos principalmente por este último” (2003:170). Se acepta también el acuerdo científico que hoy parece más común: transcurrido un siglo de estudio seguimos lejos de tener certezas sobre la creatividad. Efectivamente, el esfuerzo realizado nos ha hecho avanzar en su conocimiento, pero sólo en la medida en que nos coloca de nuevo en este desconcertante punto de partida

2. Por mucho que se ensalce su rol de motor económico (ver Págs. 163-164) el punto al que ha llegado la comercialización por vía de la creatividad nos acerca a cierto ridículo colectivo. “Los expertos en marketing nos dicen que las ventas están más relacionadas con la presentación estética del producto que con ninguna otra de sus propiedades intrínsecas. Desde luego se trata de algo obvio desde hace tiempo [...] pero las industrias creativas convierten un hecho del que deberíamos avergonzarnos en un valor positivo —precisamente porque es creativo—” (Osborne, 2003:509). No es otra la tesis de fondo que plantean Caro, Marinas, Imberd, Eguizábal, Enrique, Alonso y López desde un enfoque semiótico en *De la mercancía al signo/mercancía* (ver Caro, 2009b) Y quizá sí, ya estemos cerca de que la indumentaria importe más que la especie, pero parece aconsejable orientar la acción investigadora y docente para que estas reflexiones puedan provocar reacciones

3. Respecto al imperativo creativo contemporáneo y, de acuerdo con Osborne en su diatriba filistea contra la creatividad, es necesaria “una estética ‘negativa’ de la creatividad, la humildad de reconocer que incluso si aceptamos la creatividad como tal no sabemos que es *en realidad*” (2003:521). O, como lo expuso Cavell, “es a través del *reconocimiento*, más que el *conocimiento*, como se debe orientar el acceso a la inventiva” (1969:199)

Para terminar se debe aludir a la responsabilidad compartida y acumulada de la que se ha hablado en diferentes apartados de la prospección (ver por ejemplo Págs. 47-50). Compartida y acumulada también por parte de la docencia en esta especialidad, en cuanto a actor integrante del aparato publicitario. La difuminación —por no decir ausencia— de responsables queda clara en el planteamiento de Caro (2008, 87-88) cuando expone la correspondencia operacional en publicidad, la repartición de funciones:

1. El marco (económico, institucional) lo facilitan los anunciantes
2. La operativa semiolingüística publicitaria es competencia de las agencias de publicidad
3. La situación comunicativa publicitaria la asumen los medios y los receptores
4. Los efectos culturales, sociales y psicosociales los asume ¿?
5. La función ideológico-institucional es responsabilidad de ¿?

“Se trata por consiguiente de *efectos implícitos* que resultan de la actividad publicitaria, pero que no por ello dejan de ser menos operativos. [...] una teoría de la publicidad en el sentido estricto del termino [...] no puede limitarse en ningún caso a reformular en términos teóricos los componentes del sistema publicitario profesional. Ya que aquello equivaldría en la práctica a legitimar desde la teoría este sistema profesional y sus prácticas” (ibíd.:88).

Si nos encontramos o no ante la manifestación de un sistema emergente¹³⁶ sería un buen motivo de debate pero, de acuerdo con Caro, hay que intentar comprender y analizar estas ausencias y su consecuencia. La Universidad es uno de los espacios a los que corresponde atenderlo, en la investigación y en la docencia, y negarlos u omitirlos es negligente. En el mismo sentido, Morin apunta: “El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (deja de sentirse el vínculo con los conciudadanos)” (1999/2001:50).

4.1.2. Docencia y Evaluación en la docencia

Las aportaciones de Morin se toman también como referenciales al enfocar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. En especial las que contiene su obra dedicada a la docencia (1999) y como concepto si se quiere aún más representativo, aquel que refiere a la necesidad de facilitar y adquirir *conocimiento del conocimiento* (1999/2001:18 y 25-43). Además de enseñar y aprender a *crear* tenemos que ser capaces de *saber cómo creamos*. Se ha visto en la Pág. 60: la metacognición es fundamental para el alumno y para el profesor, porque para que alguien pueda *aprender* y alguien pueda *enseñar* es necesario saber *cómo se aprende* (ver Crespo, 2000).

Otro puntal de enfoque teórico, consonante con los postulados de Morin, y que se enraíza en el cognitivismo y el estructuralismo es el que se sintetiza en el *Paradigma del aprendizaje* (Barr y Tang, 1995) y se completa con las obra de Biggs y Collins (1982), Biggs y Tang (1999) y Biggs (1999). De él se destilan tres premisas básicas:

136. Aquel sistema de elementos que se organiza espontáneamente, sin leyes explícitas y que da lugar a un comportamiento inteligente que podría ser independiente de sus elementos integrantes. Ejemplos comunes de sistemas emergentes son los hormigueros, el cerebro humano o las ciudades (ver Johnston, 2001). Una propuesta explicativa del fenómeno creativo como sistema emergente, y no exclusivo del ser humano, se puede ver en Moraes, 2006.

1. El estilo docente que cumple plenamente con su función es aquel que se centra en *lo que hace el alumno* y que tiene como objetivo un aprendizaje llámese *profundo* (Biggs y Tang, 1999), *auténtico* (Vygotsky, 1934b), *significativo* (Ausubel, 1963), o *auténtico* (Cowdroy y Graff, 2005). Con diferentes matices se trata siempre de un aprendizaje *no superficial*, que supera la comprensión y la memorización, que promueve el desarrollo cognitivo del estudiante. Una vez determinado este fin se disponen los medios

2. *La alineación constructiva*, que precisamente pone en línea: (1) lo que el estudiante debe aprender; (2) la enseñanza para involucrar al estudiante en lo que debe aprender; y (3) la evaluación sobre cuán bien lo ha aprendido. Se suscribe la idea de que “la evaluación debe estar integrada dentro del diseño curricular y tener un carácter eminentemente formativo” (Felipe, 2008:5)

3. “Para el profesor la evaluación sumativa está al final de la secuencia de eventos que ocurren durante la enseñanza-aprendizaje, pero para el estudiante está al principio” (Biggs y Tang, 1999/2007:169). Es importante tener esto en cuenta porque dichas prioridades se pueden convertir en un aliado o en un enemigo, según el enfoque que se elija

Se ha visto que en las evaluaciones cualitativas es característica y asumida la falta de exactitud. Esta imprecisión parece aún más importante cuando se trata de evaluar la creatividad pero, de nuevo, la incertidumbre se interpreta como fuente de información al encararla en términos dialógicos. En este sentido se propone una aproximación a la objetividad a través de la *intersubjetividad* de los actores implicados en el proceso de evaluación.

Prácticas cualitativas sobre la evaluación que sintonizan con el enfoque docente por el que se aboga son la *evaluación formativa* (Pág. 114), la *evaluación orientada* (Pág. 116), o la *autoevaluación* (Pág. 141). El modelo ideal asignaría inicialmente la labor de evaluación al profesor, a fin de atender los aspectos clave de la formación, pero se iría desplazando con la evolución del curso hacia los estudiantes. La dinámica de este traspaso se entiende claramente en el gráfico propuesto por Jorba, Martí y Parés reproducido en la Pág. 118). Es un tránsito desde el juicio hasta la negociación e incluye un desplazamiento de responsabilidad, explícito en el sistema de evaluación e implícito en el proceso de aprendizaje.

4.1.2. Evaluación en el ámbito docente de la creatividad publicitaria

En este espacio de confluencia se emplearán las perspectivas citadas en los dos apartados anteriores (representadas en Caro, Morin, y Biggs, Tang y Barr). La idea no es, en absoluto, la de construir una *superteoría* (Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:100), ni recorrer estas aproximaciones de manera global sino que se toman como referentes que podrían proporcionar cierto marco teórico a un espacio que por las peculiaridades de su docencia no lo tiene.

También es necesario apuntar un posicionamiento que se elige y que atañe específicamente a la evaluación de la creatividad publicitaria. Dadas las características del objeto de estudio, se cree conveniente centrar la evaluación en el *producto*. Desde el punto de vista semiótico la cuestión está clara: “Fuera del texto no hay salvación” (Floch 1991), el texto, la manifestación en el plano del

enunciado, es el elemento más *objetivable* e inteligible. A esta afirmación se suman otras ventajas ya detalladas (Pág. 62) que supone elegir la instancia de *producto* —en el sentido de resultado manifiesto y tangible— para enfocar la evaluación de la creatividad publicitaria. En definitiva, “crear es provocar *algo*” (Klausen 20120:351).

A favor de esta elección se añade la omnipresencia de productos creativos, algo que permite a los alumnos continuar haciéndose preguntas (ver Pág.169) una vez terminado el curso. Dado que seguirán conviviendo con aquello que ha sido objeto de evaluación, para responderlas sólo necesitarán haber desarrollado un criterio y, empleándolo, su mirada a la publicidad que nos rodea se convierte en una mirada crítica, analítica, de alguna manera más experta, que observa el qué, y puede inferir el cómo y el por qué.

Complementariamente, la evaluación basada en el producto debería contemplar otros datos a los que el profesor tendrá acceso (progreso, actitud, metodología, planificación, etc.) y considerar todas las cuestiones referidas a persona y proceso que se han detallado (Págs. 55-58) a fin de lograr mayor amplitud y posiblemente mayor validez en la estimación docente.

Cambiando de registro y recuperando la ausencia de marco teórico— referida en las primeras líneas y propia de cualquier enseñanza reglada que respeta la elección docente del profesor— se detecta un riesgo metodológico que emerge como significativo: la necesidad de que los profesionales, que a la vez son profesores universitarios (como es el caso de los profesores asociados), analicen sus propias prácticas laborales. De que desarrollen habilidades y recursos aptos para estructurar y compartir su conocimiento con los alumnos. Lo cual no puede más que desembocar en una crítica a los planteamientos universitarios contemporáneos que no conceden el tiempo ni la retribución adecuados para que este desempeño tenga cabida. Así, es una cuestión que desafortunadamente los profesores/profesionales deben resolver de manera más o menos autónoma pero que puede revertir en una mejora significativa de la enseñanza y del aprendizaje. (ver Págs. 87-88)

En todo caso, y sea cual sea la metodología docente que se elija o la importancia que se otorgue a la revisión procedimental, se debería evitar a toda costa una evaluación de la creatividad publicitaria con argumentos velados o incompletos. En su lugar se aboga por aquella que garantice el retorno adecuado al estudiante y contribuya al citado conocimiento significativo. “Lo obvio necesita ser reiterado: no puede haber educación sin aprendizaje.” (Cerezo 2005:2) a lo que se podría añadir: no puede haber educación sin evaluación; tanto por su condición prescriptiva como por el potencial curricular que alberga.

Por otra parte, los profesores de las asignaturas de creatividad publicitaria aplicada acostumbran a ser profesionales en activo. En la medida en que esto es así, conviven a diario con realidades o encarnan unas circunstancias que no pueden quedar fuera de programa: la presión; el *cortoplacismo*; la precariedad laboral —bien experimentada, bien observada— las contradicciones socioculturales que provoca o institucionaliza la profesión (ver Pág. 47); incluso el distanciamiento palpable —y paradójico en este caso— respecto a la esfera académica (ver Págs. 89-90) que tal vez también se dé respecto a la del anunciante e incluso respecto a la del destinatario de la publicidad (ver Beigbeder, 2000) . Todo ello podría conducir a que el profesor se convierta en un agente que está controlando el campo (ver Bourdieu, 1970;1994) y legitimando determinadas prácticas. Si bien estas se deben observar y dar a conocer —por ejemplo como constructoras del criterio de evaluación que posiblemente se manejará en la asignatura— no es en absoluto necesario convenir con ellas ni con su razón de ser. Una vez más, la posibilidad de compartir con los alumnos la potestad evaluadora, las dudas sobre el cometido de la tarea que están aprendiendo, y en definitiva cualquier otra cuestión

que aproxime posiciones en lugar de establecer jerarquías, es beneficiosa. No tan solo por la riqueza que contiene el intercambio sino porque apunta a una concepción de la docencia y la evaluación que podría desbloquear la contradicción que progresivamente ha ido atrapando a la Universidad (ver Pág. 77 a 81 y Llovet, 2011; Eco 2004).

Respecto a los alumnos se sintetiza lo expuesto en páginas anteriores: aunque en este caso se trate de una asignatura que con frecuencia emula el entorno profesional, de ningún modo, un estudiante —universitario o no— es un sujeto que sólo alcanza el reconocimiento social al convertirse en trabajador. La condición humana de ambos, como la de un recién nacido o un anciano, es la que caracteriza su condición de actor social. El trabajo es sólo una faceta de la vida en sociedad y la calidad de la formación en este aspecto será indisociable de la que reciba para su pleno desarrollo en el resto. Es más, se entiende que la mejora de la profesión sólo se consigue por la incorporación de sujetos cuyo conocimiento y capacidad de interpretación crítica se extienda a las circunstancias que rodean el mundo laboral.

4.2. Objeto de investigación

Seguimos la estructura que proponen Quivy y Van Campenhoudt en el manual metodológico que está sirviendo de referencia: una vez aclarada la perspectiva teórica elegida se procede a refinar el objeto de investigación (1995/1997:95).

4.2.1. Necesidad de sistematizar

Recordemos lo que se puntualizaba sobre este extremo al iniciar la investigación:

a) Se cuestiona la *posibilidad* de llevar a cabo una sistematización porque esta sería siempre previa a su *necesidad*, algo que en este punto todavía se desconoce

b) El verbo *sistematizar* alude a la idea común de crear un “conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados” (Ferrater Mora, 1941/1954, Vol.2:687) o, mejor en este caso, con una finalidad: “conjunto de cosas [partes] que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”¹³⁷. Aunque la sistematización sea conceptual (no física) es necesario aclarar que no se pretende un sistema formal basado en preceptos lógicos (ver Ferrater Mora, *ibíd.*:688-689)

Como se ha indicado, no se ha podido localizar ningún modelo, sistematizado o no, de evaluación docente para la creatividad publicitaria. Que no exista —o que no se haya localizado— tampoco implicaría que fuera necesario, de hecho las evaluaciones se realizan curso tras curso en su ausencia. Sin embargo, atendiendo al interés que el tema suscita entre profesores de la especialidad, centros, e investigación docente (ver Pág. 11) una propuesta de sistematización podría ser útil. Así, al recuperar la pregunta de partida

¿Es posible sistematizar la evaluación de la creatividad publicitaria en el ámbito docente?

nos encontramos en disposición de responderla. No tan sólo se considera que es posible (y quizá útil) sino que se sostiene que la actividad es particularmente propicia a la sistematización.

Por una parte su propia naturaleza es sistémica. La prospección realizada indica que incluso en su expresión más simple se trata de un fenómeno en el que existe una actividad orientada a obtener un fin determinado. Implica a un ente que actúa sobre otro para extraer un resultado. A partir de aquí puede aumentar su complejidad: si existe más de un ente evaluador —evaluación por consenso, por ejemplo—; si la acción tiene un referente —criterio, norma— con el que se contrasta el ente evaluado para extraer el resultado; si se encadenan diferentes actuaciones para conseguir el resultado —evaluación continua—; etc. Asimismo, el proceso se inscribe en una línea de tiempo que es igualmente descriptible (inicio, proceso y final). Por otra parte, y como también se ha visto (Pág. 114) el hecho de que la evaluación esté inscrita en el ámbito docente implica que existe la necesidad de contar con este resultado para poder calificar al alumno lo cual amplía el número

137. Diccionario de la RAE, Vigésima segunda edición, Real Academia Española, Madrid 2001

de actores implicados, a la vez que caracterizaría el proceso de evaluación como un subsistema, imprescindible para el sistema de enseñanza-aprendizaje.

No obstante la pregunta de partida tenía otra intención en la medida en que habla de *sistematizar*, es decir de armonizar diferentes partes con una intención y de una manera determinada. Algo que no tiene porqué ocurrir en un sistema informal, supongamos por ejemplo que se puntúa por azar y al inicio del curso. O tomemos otro supuesto, quizá más plausible, en el que no se utiliza el mismo proceso sistémico para todos los alumnos sino que unos son evaluados en base a una interpretación subjetiva de su habilidad y en cambio otros se califican promediando exactamente todas las puntuaciones que han obtenido durante el curso.

Aquí es donde se detecta la diferencia fundamental y esto nos sirve para matizar la pregunta inicial. Lo que se cuestiona es (1) si la evaluación puede estructurarse de una forma lógica en base a un modelo previamente diseñado; (2) si este modelo se observa también de forma sistemática, y (3) un componente que se hereda de la exploración teórica: si se cuenta con un criterio explícito (juicio de expertos, por ejemplo) que permita observar diferentes aspectos de aquello que se evalúa. Es más, ya que en el apartado anterior se ha aclarado la conveniencia de evaluar el producto creativo publicitario, la pregunta podría reformularse en estos términos:

En el ámbito docente ¿Qué estructura y qué criterio serían válidos para sistematizar la evaluación de productos creativos publicitarios?

Se observa que en la reformulación se imprime un rigor docente que diferenciaría esta voluntad de evaluación de aquella que no tiende a ser formal ni explícita. Es decir, añade una orientación pedagógica del acto para la que presupone cierta capacitación técnica, en consonancia también a lo que se ha señalado como deseable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión reconduce el problema porque subraya tanto la posibilidad de sistematizarlo intencionadamente como la de no hacerlo. Todo indica que el descuido depositaría la sanción en un juicio subjetivo irregular y no explícito a partir del cual sería difícil que los alumnos obtuvieran un retorno adecuado. Tal es la importancia que tiene este extremo que parece conveniente reformular la pregunta de nuevo:

¿Porqué el ámbito docente no estructura ni establece un criterio para la evaluación de productos creativos publicitarios?

Efectivamente, la pregunta se ajustaría más a la presunción implícita pero ese es precisamente su defecto. Sigue siendo clara, sigue siendo viable pero no es pertinente ya que incluye un juicio previo que además no se podría demostrar. Todo indica que es el momento de pasar de la pregunta a la hipótesis. De forma provisional podría asentarse en los preceptos teóricos que se han elegido y formularse como sigue:

En el ámbito docente es necesario que la evaluación de productos creativos publicitarios se estructure y se base en un criterio

Dejamos la cuestión en este punto para atender las demás facetas. En el apartado correspondiente se formulará una hipótesis más completa, que incluya el resto de aspectos significativos. Intentemos detectarlos a continuación respondiendo a las demás preguntas:

4.2.2. *¿Quién sería el beneficiario?*

Los principales beneficiarios (dado que en ellos se centra la acción docente) serían los alumnos: futuros profesionales con una tarea, potencialmente, de largo alcance. Por tanto, si se contribuyera a mejorar su quehacer, el beneficio social sería más amplio ya que incluiría a la profesión y a los destinatarios.

Un actitud más consciente y responsable podría suponer cambios en el aparato, en la medida en que aparece un vector no necesariamente afín a la actividad y en la medida de que la actividad sea estructuralmente sensible a dicho vector. Es decir, a condición de que cambie la interpretación; la regla social que la atraviesa (ver Pág. 42); y de que emisores y destinatarios dejen de ignorar “en la práctica este papel primordial que hoy cumple” la institución publicitaria (Caro, 2007:68). Se conviene con Reguillo (2009) en que hay una contradicción inscrita en la demanda de que los *jóvenes* activen su capacidad transformadora: ¿Cuál es su capacidad para movilizar recursos? Formamos actores para la futura transformación pero si los vemos como agentes de esta ¿Cuál puede ser su capacidad en el entorno futuro? ¿Qué capacidad tienen estos jóvenes precarizados para construir su subjetividad? (Beck, Lash y Giddens, 1994/1997:272).

Al menos el ánimo puede apuntar a esta dirección, tal vez ingenua pero coherente con el contexto al que se aspira. En cambio sería insostenible en el seno de una enseñanza limitada a la replica, una enseñanza que obvie su cometido crítico, el desplazamiento de responsabilidades y la transparencia de un conocimiento dialógico, cooperativo y menos jerarquizado. En este sentido las propuestas de Morin (1999) son esperanzadoras y se basan precisamente en la observación de los errores del pasado. Cambiar la docencia de la creatividad publicitaria no cambiará el mundo pero puede contribuir o no a ello.

En un sentido semejante, el centro universitario se beneficiaría también de un posible incremento en la calidad educativa, o cuando menos, de contar con una metodología rigurosa y uniforme (recordemos que la asignatura puede ser impartida por varios profesores simultáneamente y si todos ellos utilizaran un criterio de evaluación semejante podrían armonizar su tarea). Con ello se orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la finalidad que le es más propia y se recupera un espacio privilegiado para que todo ello tenga lugar (ver Págs. 71-73). Individualmente, y en el caso de que no cuente con un sistema de evaluación apropiado, cada profesor podría beneficiarse de una reflexión y una sistematización que optimizaría su desempeño docente. Si bien es cierto que esto requeriría cierta dedicación inicial también se considera que el esfuerzo se vería compensado a medio plazo por un incremento de confianza en la tarea y satisfacción por los resultados.

Evidentemente, todos estos beneficios están sujetos a las condiciones descritas y a otra que es previa a todas ellas: que el sistema de evaluación haya sido convenientemente diseñado y verificado. En otras palabras, dependen de la validez y la confiabilidad que alcance tanto la investigación que se conduce como sus resultados.

4.2.3. ¿Cuáles serían los beneficios?

Además de los mencionados como posibles desde un punto de vista amplio (social y académico-institucional), destaca un posible beneficio individual para el alumno. El que obtiene cuando adquiere un criterio adecuado y propio, que está estrechamente ligado al sistema de evaluación que se idea en estas páginas y más concretamente enraíza en la parametrización de la evaluación del producto creativo publicitario.

En primera instancia se entiende que *dominar* las reglas del campo, y por tanto capacitarse para el desempeño laboral es el beneficio más evidente (y se alinea con los prescritos por la ANECA, ver Pág. 84). No obstante, a ello se añaden una serie de provechos que quizá interese observar.

Incorporar un criterio implica haber madurado respecto a un punto de partida; capacita para responsabilizarse de las producciones propias (por extensión de los actos propios); desarrolla una mirada crítica respecto a la producción propia y ajena; aporta fundamento discursivo (se incrementa la capacidad de persuasión descrita en la Pág. 63); confiere autonomía de trabajo (y aumenta la autoestima); desarrolla pericia dialógica; conecta con preceptos metacognitivos y habilita auto-observación; confiere metodología y estructura al proceder; etc. Todo ello daría cuenta del ansiado aprendizaje profundo. Algo que —por otro lado— podría ser observable para el profesor, en los debates y análisis de casos que se conduzcan durante el curso; en el progreso que evidencian las producciones de los alumnos; en las presentaciones orales de los alumnos; en su desempeño individual, grupal y colectivo; etc.

No obstante, el gran beneficio que se observa radica en la posibilidad de extremar la importancia de la evaluación. Conseguir una *alineación constructiva* precisa en la que prácticamente se fusionan las tres instancias señaladas por Biggs y Tang: objetivo, medios y evaluación, y lo hacen a partir de esta última. Esto es superar el concepto de evaluación como lastre docente (*desproblematizarlo*) y convertirlo en la palanca que tome el criterio como punto de apoyo y alce todo el contenido curricular. Es decir: adquiriendo un criterio, propio y referenciado en el del campo, se alcanzan los objetivos docentes que se suponen a la asignatura (ver Págs. 99-100)

Este primar contenidos/criterio (a través de los parámetros o indicadores de evaluación) podría acompañarse de una traslación de funciones (de evaluación formativa a autoevaluación) y por tanto de un progresivo cambio de roles (en profesor y alumnos) (ver Págs. 141 y 143). A lo que inicialmente es una propuesta de sistematización evaluativa se añadirían así tres objetivos superiores:

1. Ceder la herramienta de evaluación a los alumnos en pro de que desarrollen un criterio propio. Un objetivo deudor del planteamiento de Traver (2007): el profesor está ante los alumnos para que estos lo eliminen, para que al final de la asignatura no sea necesario. Debe tender puentes para proporcionarles ayuda y saber cuando llevarlos para que adquieran autonomía en su aprendizaje
2. Asegurar el recorrido curricular. Dado que los estudiantes deben dominar el criterio para evaluar y autoevaluarse, también deben conocer y comprender los indicadores de evaluación. A medida que los debaten y utilizan, hacen suyas las claves que rigen la producción de mensajes publicitarios
3. Se reduce la presión asociada a la evaluación. Tanto si se utiliza como impulso del programa como si se mantienen en su función valorativa el hecho de discutir

los parámetros y manejar el criterio de evaluación de forma frecuente y dialógica resta presión (ver Pág. 143) ya que el elemento por el cual se evalúa también es una herramienta con la que alumnos y profesor se familiarizan

4.2.4. *¿Qué condiciones la harían posible?*

Como ya se ha apuntado es imprescindible una investigación previa (como la que se inicia aquí), la verificación de una metodología que permita el desarrollo del sistema y sus herramientas; así como el fácil acceso a todas estas instancias¹³⁸.

Una vez finalizado el proceso, las condiciones óptimas requerirían un reenfoque estructural que tal vez podría afectar de manera inasumible al centro. A otro nivel, el profesor podría encontrar dificultades para capacitarse en la reconducción de la práctica evaluadora (sobre todo por las cuestiones de disponibilidad que se han expuesto).

También es posible que no se topara con estos impedimentos pero, en todo caso y en un supuesto de mínimos: si se desvincula de su función superior en cuanto a propuesta docente y se aísla alguna de las herramientas de evaluación que puedan generarse —por ejemplo la que sirva como criterio parametrizado para la evaluación del producto creativo publicitario— sería sencillo emplearlas y adaptarlas a casi cualquier proyecto docente que cumpla con los mínimos que cabe esperar en un entorno universitario. De esta premisa se deducen algunas de las condiciones que deberían reunir el método y los instrumentos que se desarrollen, deben ser flexibles, inteligibles y aplicables (además de válidos y confiables, ver Pág. 117).

4.2.5. *¿Qué elementos clave debería contener?*

La estructura de la sistematización que se plantea debería contemplar al menos: (1) un modelo conceptual de evaluación acorde con lo expuesto hasta aquí y que garantice la obtención de resultado *externalizable* (reportable al centro); (2) técnicas y herramientas que permitan las evaluaciones *internas* (en el marco del curso lectivo) necesarias para el desempeño del alumno y la valoración del profesor (por ejemplo una batería de parámetros para evaluar el producto creativo); y (3) una metaevaluación inicial y de control/seguimiento que permita valorar el propio sistema de evaluación una vez diseñado (para validarlo y para modificarlo/perfeccionarlo tras observarlo en funcionamiento)

El primer elemento constituyente es de orden conceptual y tiene una función metodológica/formativa. También debe ser la garantía de su utilidad estructural, es decir debe satisfacer la necesidad de la calificación prescriptiva, ya expuesta. Sería aconsejable esquematizar en un documento el modelo, facilitar fuentes de consulta complementaria, y especificar en él los elementos más relevantes para su aplicación. Este componente tiene por tanto una misión explicativa que debería capacitar a los docentes y a los centros para su empleo.

138. La accesibilidad, tanto de la investigación como de sus resultados se da por sentada, siempre con la idea de descartar cualquier tipo de apropiación o restricción y en sintonía con el proceder teórico al que se adscribe el presente trabajo, proclive a un proceso abierto, asequible, promotor del y receptivo al retorno.

El segundo elemento necesario tiene una función operativa, lo constituirían los instrumentos básicos para poder aplicar la sistematización. Responde a la necesidad de plasmar un criterio que debería referenciar tanto la producción de los alumnos como la evaluación del profesor. En este sentido, cualquier decisión sobre cómo parametrizar la evaluación del producto creativo en el ámbito docente sólo se puede plantear en términos de *voluntad* (dada la explícita incertidumbre e imprecisión que se ha documentado en las Págs.137-139). Lo que también parece bastante razonable es que el mero ejercicio conlleva una observación fidedigna de aquello que se quiere evaluar, a la vez que reclama una dedicación importante por parte de la investigación inicial y posteriormente por parte de los centros y los profesores que emprendan la tarea. Más teniendo en cuenta que los parámetros en este caso deben estar correctamente alineados con los objetivos docentes y con los propios de la profesión.

Como herramienta debe ser lo suficientemente rigurosa y flexible (moldeable a través de la discusión en el aula). Según el grado de aplicación se puede entender o como un útil de evaluación (subsistema), o como un organizador del sistema de la asignatura pues, como se ha visto, en él se encontrarían las enseñanzas fundamentales del programa docente.

El tercer elemento enumerado tiene una función reguladora. Tanto en la gestación como en el empleo posterior del programa, dado que su función es evaluar cabe hablar de *evaluar un programa de evaluación*, metaevaluar.

Aquí se produce un encaje teórico interesante con los planteamientos cualitativos de Taylor y Bogdan (1984/1994:20-23) que se han detallado en la Pág. 128. Tanto para el desarrollo de los elementos y la generación de herramientas como para su posterior control, será necesaria una aproximación acorde a la que proponen dichos autores: inductiva y holística; presencial y fenomenológica; abierta, comprensiva y humanista; válida metodológicamente; relevante y versátil. La sintonía con las premisas de Morin y Caro son igualmente evidentes.

4.2.6. ¿Cómo podría verificarse y desarrollarse?

La cuestión final remite ya al diseño de investigación que se esboza en los siguientes apartados. Por el momento, tal y como recomiendan Quivy y Van Campenhoudt, se ha logrado establecer “una determinada perspectiva teórica y un objeto de investigación concreto o, si se quiere, una mirada y el objeto de esta mirada” (1995/1997:99).

5. Hipótesis provisional

Tras la exploración, el enfoque y la discusión del objeto de estudio, se procede a sintetizar el objetivo de la investigación en la siguiente hipótesis de trabajo:

La docencia de la creatividad publicitaria requiere una evaluación que debería ser programada, centrada en la producción de los alumnos, consensuada, criterial y formativa.

Si se disecciona la formulación (Quivy y Van Campenhoudt 1995/1997:108-113) se observa que la hipótesis establece una relación entre dos conceptos —*docencia* y *evaluación*— que corresponden a un fenómeno concreto —*creatividad publicitaria*—. Asimismo identifica que la información a recopilar será sobre el tipo de evaluación recomendado, en su dimensión causal y modal:

a) Por qué esta evaluación y no otra

b) Qué características tiene

A modo de síntesis, esta hipótesis se basa en siete premisas, previamente argumentadas y respaldadas, que se podrían entender como los componentes de las dos dimensiones o como hipótesis subordinadas a la principal y vinculadas entre sí:

h.1) La docencia debe valorar el aprendizaje en una calificación alfanumérica final (*se requiere*)

h.2) La docencia debe aspirar a una evaluación rigurosa que tienda a la objetividad (*se requiere*)

h.3) La docencia debe alinear objetivos, proceso y evaluación del aprendizaje (*evaluación programada y formativa*)

h.4) La docencia debe promover un aprendizaje profundo, dialógico y crítico (*evaluación consensuada, criterial y formativa*)

h.5) La evaluación de la creatividad publicitaria debe partir del producto creativo (*evaluación centrada en la producción de los alumnos*)

h.6) La evaluación de los productos creativos publicitarios debe basarse en un criterio parametrizable, explícito y observable (*evaluación programada y criterial*).

h.7) La evaluación docente en este particular debe contribuir a que los alumnos conozcan el proceso; desarrollen un criterio propio, y amplíen responsabilidad y autonomía sobre su producción creativa publicitaria (*todos los aspectos*)

6. Orientación al modelo de análisis

La posibilidad de confirmar o refutar la hipótesis depende en gran medida de cómo se enfoque. Desde una mirada utilitarista es muy posible que se considere que la evaluación no *debe* ser de ninguna manera. Es decir, puede ser como se quiera siempre y cuando garantice un resultado trasladable y publicable. Así la formulación que se acaba de ver quedaría inhabilitada.

Como se ha expuesto anteriormente esta no es la visión que se tiene aquí del tópico. En adaptar la que ha guiado este trabajo se está otorgando a la universidad una misión humanista, social y técnica/profesional que va mucho más allá de una capacitación superficial o aparente. Es en este caso cuando la evaluación *debe* ser de una manera y no de otra. No porque sea la correcta sino porque es la pertinente.

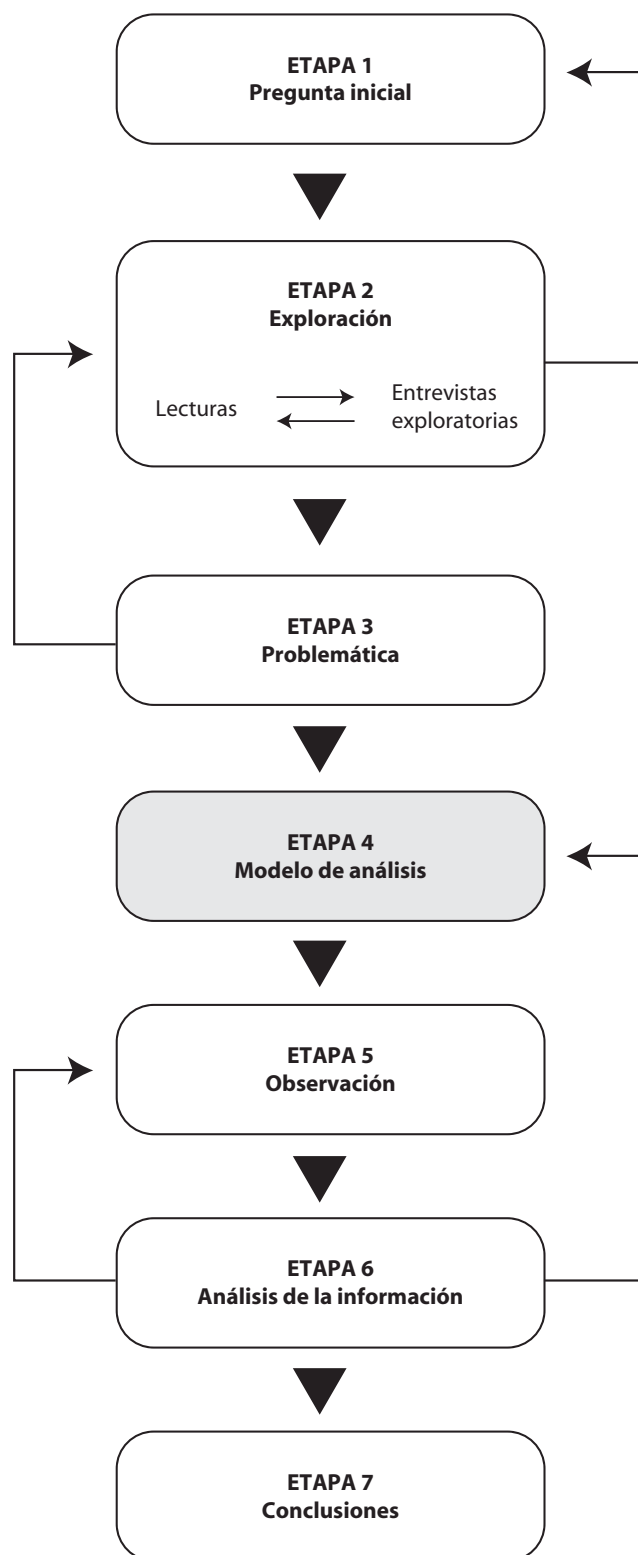
La puntualización justifica que el modelo de análisis ideado se sustente en gran medida en esta variable explicativa (*deber ser*) e indica que se deberá contraponer a variables de control que le otorguen consistencia. En otras palabras, se considera necesario un contraste con otros modelos de evaluación alternativos al que se está tomando como referencial (ver Quivy y Van Campenhoudt 1995/1997:144).

En coherencia con los planteamientos de la investigación cualitativa tampoco se pretende una verificación absoluta de la hipótesis, en la medida en que todas “están destinadas a ser totalmente o parcialmente invalidadas, y sustituidas por otras más afinadas” (ibíd.) En realidad, el ánimo al que se ha ido orientando progresivamente el trabajo —y por tanto el modelo de análisis— es al de promover una actitud menos laxa ante un tema (la creatividad, en el sentido más amplio) que se considera tan fundamental en tantos ámbitos y que sin embargo se observa con un rigor inversamente proporcional.

Por otra parte se ha tenido muy en cuenta la capacidad de investigación de la que se dispone. Hay al menos tres factores que la menguan: la inexperiencia, la falta de recursos y la premura. Las dos primeras no necesitan más explicación si se entiende que este estudio se conduce, al menos por el momento, de forma individual y se está compaginando con el ejercicio docente y profesional (ambos serán de suma utilidad para el proyecto pues se inscriben en el campo de estudio, pero limitan la dedicación). La premura viene dada por la extinción del programa de doctorado *pre-bolonia* en el que se inscribe esta investigación. Por todo ello se plantea como un programa básico, modesto si se quiere, pero asumible en las condiciones expuestas.

En el mismo sentido, se ha dado prioridad a la *validez de construcción* y *significado* más que a la *validez predictiva* del modelo. (ver Brookfield, 1990; Camilloni, 1998: 68-76 y ANECA 2006:14-16). Esta decisión se basa en la voluntad de animar el debate y la reflexión, no tan solo durante el proceso de investigación sino también en el uso de los métodos y herramientas. Ambos objetivos subrayan de nuevo su utilidad curricular, a la vez que posiblemente reviertan en una mejora de la calidad en la evaluación; incluso si no llegan a ser muy precisos siempre serán más completos y argumentables que los basados en una evaluación no programada o condicionada a juicios implícitos.

Figura 14. Estructura de la investigación. Etapa 4
(Adaptada de Quivy y Van Campenhoudt, 1995/1997:28)



El modelo de análisis se encuentra todavía en un punto muy embrionario, pero distingue ya entre dos elementos que integran el proyecto. Ambos se consideran necesarios para poner a prueba la hipótesis y para obtener recursos durante el proceso que, validada o no aquella, puedan convertirse, al menos, en puntos de partida para futuras investigaciones.

En primer elemento es un programa para la sistematización de la *evaluación docente* en creatividad publicitaria. Coherente con todo lo expuesto hasta aquí y del que se espera obtener un marco conceptual (donde se apliquen las teorías que los sustentan), operativo y trasladable al entorno docente que le es propio.

También se ha decidido contrastar la hipótesis a la vez que se evalúa y desarrolla un instrumento, imprescindible para que el programa anterior tome sentido. Este segundo elemento es una herramienta que contendrá los parámetros (y subparámetros, si es necesario) para la *evaluación criterial del producto* creativo publicitario.

Se podría decir que el primer elemento tiene una función esencialmente *pedagógica* y el segundo cubriría las necesidades de la asignatura en cuanto a materia *aplicada* y referenciada en el entorno profesional. Ambas facetas de la investigación recurrirán a la triangulación y son complementarias, por lo que se prevé que en diferentes fases puedan nutrirse mutuamente de información y hallazgos.

Referencias bibliográficas y documentales

- AACC (2011) *Código de Conducta Publicitaria de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación*. Versión de 26-4-2011 del código aprobado el 19-12-1996. Consultado el 28-4-2011 en http://www.autocontrol.es/pdfs/Cod_conducta_publicitaria.pdf
- AAKER, David A. y MAYER John G. (1985) *Management de la publicidad*. Barcelona: Hispano Europea
- ABAD, Javier (2003) *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 20-1-2010 en: www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- ABRIL, Gonzalo (2004) *Vanguardia consumada, vanguardia consumida. Notas sobre surrealismo y cultura de masas*. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación. Núm. 9 (p. 15-39) Madrid: Universidad Complutense
- ABUHAMDEH, Sam y CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2004) *The artistic personality: A systems perspective*. En STERNBERG Robert J., GRIGORENKO, Elena; y SINGER Jerome L. (Ed.) *Creativity: From potential to realization*. Washington: American Psychological Association
- ABUÍN, Natalia (2009) *La eficacia publicitaria en prensa digital*. Madrid: Fragua
- ACKOFF, Russell L. y GREENBERG, Daniel A. (2008) *Turning learning right side up. Putting education back on track*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall
- AGEP (2000) *Diagnóstico para un nuevo milenio. Empresas y agencias de publicidad. Estudio del mapa profesional del sector*. Granada: La Montaña
- (2001) *La empresa de publicidad en la Europa del nuevo milenio. Empresas y agencias de publicidad. Estudio del mapa profesional en la Unión Europea*. Granada: La Montaña
- AGUILERA, Raúl A. (2011) *Análisis de los modelos que evalúan la creatividad en los productos publicitarios*. Tesina Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad. Leída el 14/9/2011. Consultada el 10/3/2012 en: <http://hdl.handle.net/2072/181399>
- ALEGRE, Marcelo (2005) *Igualdad y discurso moral*. Isonomía, Revista de teoría y filosofía del derecho. Núm.23 (p.115-144)
- ALEINIKOV, Andrei; KACKMEISTER, Sharon; KOENIG, Ron (Ed.) (2000) *Creating creativity: 101 definitions (what webster never told you)*. Midland: Alden B. Dow Creativity Center, Northwoods University
- ALONSO, Luis Enrique; FERNÁNDEZ, Carlos J.; NYSSSEN, José M^a (2008) *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- ALMEIDA, Leandro; FERRÁNDIZ, Carmen; FERRANDO, Mercedes; OLIVEIRA, Emma; PRIETO, María D.; SAINZ, Marta (2009) *Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT). Elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses*. Psicothema 2009. Vol. 21, Núm. 4
- ALTARRIBA, Miquel y ROM Josep (2008) *(Re)formar a los creativos. ¿las campañas son un reflejo de las demandas actuales de la profesión?* Comunicación presentada en el IV Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad. Universidad de Navarra 22 y 23-5-2008. Consultada el 6/6/2011 en <http://es.scribd.com/doc/12717461/Reformar-a-Los-Creativos>
- ALTSHULLER, Genrich (1984) *And suddenly the inventor appeared. TRIZ, the Theory of inventive problem solving*. Primera edición en inglés (no se ha podido localizar la obra original) . Worcester: Technical Innovation Center

- ALVARADO, Ma Cruz y CAMPO, Susana A. del (2006) *El concepto de creatividad en la obra de Pedro Prat Gaballí*. En ROM, Josep; SABATÉ, Joan Ed. (2006) *Revisemos las teorías de la creatividad. III Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria* (Trípodos Extra). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- ALWITT, Linda y PRABHAKER, Paul R. (1992) *Functional and belief dimensions of attitudes to television advertising*. Journal of Advertising Research. Vol. 32, Núm. 5 (p. 30-42)
- ALLEN, Jim y WEERT, Egbert De (2007) *What do educational mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis*. European Journal of Education. Núm. 42 (p. 59-73)
- ALLPORT, Gordon (1955) *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press
- AMABILE, Teresa M. (1983) *The social psychology of creativity. A componential conceptualization*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 45, Núm.2 (p. 357-376)
- _____ (1982) *Motivation and creativity. Effects of motivational orientation creative writers*. Journal of personality and social psychology. Vol.48, Núm.2 (p.393-399)
- _____ (1988) *A model of creativity and innovation in organizations*. Research in Organizational Behavior, Vol. 10 (p. 123-167)
- _____ (1989) *Growing up creative*. New York: Crown Publishing
- _____ (1990) *Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond*. En RUNCO, MarkA. y ALBERT, Robert S. (Ed.) *Theories of creativity* (p. 61-91)
- _____ (1996) *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder: Westview Press
- _____ (1998) *How to kill creativity*. Harvard Business Review. Vol. 76, Núm. 5 (p. 77-87)
- _____ (2001) *Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity*. American Psychologist, Vol. 56, Núm. 4 (p. 333-336)
- AMAT, Oriol y BLAKE, John (2002) *Contabilidad Creativa*. Barcelona: Gestión 2000
- AMSEL, Abram (1989) *Behaviorism, Neobehaviorism and Cognitivism in Learning Theory: Historical and Contemporary Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- ANDERSON, Lorin W. y KRATHWOHL, David (Ed.) (2000) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman
- ANDRÉS, Susana (2010) *Tercer tiempo para la publicidad. De las funciones a los fines de un metafenómeno*. En ANDRÉS, Susana (Coord.) (2010) *Otros fines de la publicidad*. Manganeses de la Laprena: Comunicacion Social
- ANDREWS, John C. (1989) *The dimesionality of beliefs toward advertising in general*. Journal of Advertising, Vol. 18, Núm. 1 (p. 26-35)
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005) *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA
- _____ (2006) *Modelo de evaluación*. En DOCENTIA Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Unidad de Proyectos V. 1.0 - 14/11/2006. Consultado el 22-6-2010 en: http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf
- ANTONELLI, Paola (2005) *Humble masterpieces, everyday marvels of design*. New York : Harper Collins
- ANTONELLI, Paola y LARSON, C. (2007/8) *Criteria for selecting works for The Design Collection*. Mostrado en la exposición homónima en el New York Museum of Modern Art (1-10-2007 y 31-1-2008)
- ANZA y NIELSEN (2008) *What do consumers think of advertising?* Newmarket: Association of New Zealand Advertisers

- ARDEN Rosalind; CHAVEZB, Robert S. ; GRAZIOPLENEB, Rachael; JUNG, Rex E. (2010) *Neuroimaging creativity: A psychometric view*. Behavioural Brain Research Vol.214, Núm. 2 (p.143-156)
- ARECHAVALA, Ricardo (2003) *La función social de las universidades: Los cambios, las tendencias y las condiciones que los hacen posibles*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre la Situación de la Ciencia y la Tecnología en las Universidades Públicas de los Estados. Los Cabos, México
- ARROYO, Isidoro (2006) *La profesión de crear, creatividad e investigación publicitarias*. Madrid: Laberinto Comunicación
- ASINSTEN, Juan C. (2006) Comunicación visual y tecnología de gráficos en computadora. Educ.ar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Consultado el 20-4-2009 en: <http://www.educ.ar/educar/comunicacion-visual-y-tecnologia-de-graficos-de-computadoras.html>
- ASSOCIATED PRESS, CONTEXT-BASED Research Group y CARTON DONOFRIO Partners (2010) *A new model for communication: studying the deep structure of advertising and News consumption*. New York: Associated Press
- ATLAN, Henri (1986) *A tort et a raison, intercritique de la science et du mythe*. Paris: Éditions du Seuil. Edición en español del original (1991) *Con razón y sin ella. Intercrítica de la ciencia y el mito*. Barcelona: Tusquets
- AUSUBEL, David P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune & Stratton. Edición ampliada en AUSUBEL, David P. (2000) *Adquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Edición consultada (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- AUTOCONTROL (Asociación para la Autoregulación de la Comunicación Comercial) (2012) *Resumen anual de actividad 2011*. Madrid: Autocontrol. Consultado el 3-3-2012 en: http://www.autocontrol.es/pdfs/folleto_ingles.pdf
- AZAR, Salomón (2009) *El arte en la educación: antecedentes y proyección*. Quehacer Educativo. Año XIX Núm. 93
- AZNAR, Guy (1974) *La creatividad en la empresa*. Barcelona: Oikos-Tau
- AZNAR, Hugo (2005) *Comunicación responsable: La autoregulación de los medios*. Barcelona: Ariel
- BAGHBAN, Marcia (2007) Scribbles, labels and stories. The role of drawing in the development of writing. Young Children. Vol. 62, Núm.1 (p. 20-26)
- _____ (2006) *Noves fronteres i valors universals*. Barcelona: Breus CCCB
- BALANZÓ, Cristina y SABATÉ, Joan (2007) *Neuroscience and Advertising: the new frontier of persuasion*. Documento corporativo internacional. McCann Worldgroup, Global Growth Site network articles. Consultado el 2-3-2009 en: <http://itunesu.blanquerna.url.edu/recerca/ep/wp-content/uploads/2007/06/Neuroscience-Advertising1.pdf>
- BALCHIN, Tom (2005) Assessing students' creativity: lessons from research. Artículo publicado en the Higher Education Academy en abril de 2005. Consultado el 5-5-2010 en: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id569_assessing_students_creativity
- _____ (2006) *Assessing creativity through consensual assessment*. En Jackson, N and Cowan, J. (Ed.) (2006) *The Challenge of Creativity Assessment in Higher Education* Cap. XIII (p.173-182) Oxon: Routledge
- BALMES, Jaime (1845) *El Criterio* Edición consultada (1916) Barcelona: Imprenta Barcelonesa
- BALLANO, Sonia (2009) *Educación, Medios de comunicación y sociedad. Consideraciones sobre la educación mediática en el curriculum escolar*. En MEDINA, Alfons; ROM, Josep y CANOSA, Francesc (Ed.) (2009) *La metamorfosis del espacio mediático*. Vol 2. (p. 161-171) Barcelona: Trípodós
- BAÑOS, Miguel (2003) *Métodos heurísticos y creación publicitaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Fecha de defensa 27 de enero de 2000
- _____ (2006) *Vayamos por partes... dijo Jack el Destripador*. ICONO14, Revista de comunicación y nuevas tecnologías. Núm.6 Madrid: Asociación científica de investigación en Comunicación y Nuevas Tecnologías
- _____ (2006b) *Creatividad y publicidad*. Madrid: Laberinto Comunicación

- BARBERÁ, Elena (2003) *Estado y tendencias de la evaluación en educación superior*. En Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol 3, Núm. 2 (p.94-99)
- BARR, Robert B. y TAGG, John (1995) *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*. Change magazine for higher learning Vol. 27 , Núm. 6 (p. 13-25)
- BARRON, Frank (1963) *Creativity and psychological health. Origins of personal vitality and creative freedom*. Princeton: Van Nostrand
- BARRON, Frank; HARRINGTON, David M. (1981) *Creativity, intelligence, and personality*. Annual Review of Psychology. Vol. 32 (p.439-476)
- BASSAT, Luis (1993) *El libro rojo de la publicidad. Ideas que mueven montañas*. Barcelona: Folio
- (2007) *Internet: ¿vuelta a la publicidad «racional»?.* Conversación con Luis Bassat. Entrevistado por Mario Ezquerro, en Accenture Outlook. Núm. 2 (p. 9-13)
- BAUMAN, Zygmunt (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. Edición en español (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- (2005) *Education in Liquid Modernity*. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies. Vol.27, Núm.4 (p.303-317)
- BECK, Ulrich (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp. Edición en español (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- (1998) *World risk society*. Cambridge y Malden: Polity Press/Blackwell. Edición en español (2002) *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI
- (2007) *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp. Edición consultada en español (2008) *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós. del original
- BECK, Ulrich; LASH, Scott y GIDDENS, Anthony (1994) *Reflexive modernization : politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge y Malden: Polity Press/Blackwell Polity/Blackwell Edición en español (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad
- BEDNAR, Anne K.; CUNNINGHAM, Donald; DUFFY, Thomas M.; PERRY, J.David (1991) *Theory into practice: How do we link?* En ANGLIN Gary J. (Ed.) *Instructional Technology: Past, Present and Future*. (p. 100-112)
- BEGHETTO, Ronald A (2005) *Does Assessment Kill Student Creativity?* Educational Forum, Vol. 69, Núm. 3, (p.254-263)
- BEIGBEDER, Frédéric (2000) *99 Francs*. Paris: Grasset & Fasquelle. Edición en español (2002) *13'99 euros*. Barcelona: Anagrama
- BELL, Daniel (1973) *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books. Edición consultada (1991) *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Universidad
- BENAVIDES, Juan (2002) *Principios deontológicos de la publicidad: siete reflexiones sobre la ética y la práctica publicitaria*. En VV.A / Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid (2002) *Deontología, Función social y responsabilidad de los profesionales de la comunicación*. (p. 144-154) Madrid: Consejo Social de la UCM.
- BERMEJO, Jesús (2008) *Sobre el estatuto científico de la Publicidad*. Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 2, Núm. 2 (p. 9-14)
- (2009) *Sobre la muerte y resurrección de la publicidad*. Pensar la Publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 3, Núm. 2, (p. 9-16)
- BERNABEU, José L; DOMÍNGUEZ, Emilia; SARRAMONA, Jaime; COLOM, Antonio J. (1997) Edición consultada (2008) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel
- BESEMER, Susan P. (1998) *Creative Product Analysis Matrix. Testing the model structure and a comparison among products. Three novel chairs*. Creativity Research Journal. Vol.1, Núm.4 (p. 333-346)

- BESEMER, Susan P. y O'QUIN, Karen (1986) *Analyzing creative products. Refinement and test of a judging instrument*. Journal of Creative Behavior. Vol. 20, Núm. 2 (p. 115-126)
- (1989) *The development, reliability, and validity of the revised Creative Product Semantic Scale*. Creativity Research Journal. Vol. 2, Núm. 4 (p. 267-278)
- BESEMER Susan, P. y TREFFINGER, Donald J. (1981) *Analysis of creative products. Review and synthesis*. Journal of Creative Behavior. Vol. 15, Núm. 3 (p. 158-178)
- BEUYS, Joseph y BODENMANN-RITTER Clara (1972) *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Visor
- BIGGS, John (1996) *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education Vol. 32, Núm. 3 (p. 347-364)
- (1999) *What the Student Does: teaching for enhanced learning*. Higher Education Research & Development. Vol. 18, Núm. 1 (p. 57-75)
- BIGGS, John y TANG, Catherine (1999) Consultada la 3ª edición del original (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw-Hill
- BISHOP, Frank P. (1949) *The Ethics of Advertising*. Bedford Square: Robert Hale
- BLOOM, Benjamin S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain y Vol. 2: Affective domain*. New York: Longman. Edición consultada (1999) New York y Toronto: Longman
- BODEN, Margaret A. (1990) *The creative mind: myths and mechanisms*. London: Weidenfeld & Nicolson. Edición consultada (1994) *La mente creativa: mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa
- (1999) *Computer Models of Creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) *Handbook of Creativity*. Cap. 18 (p. 351-372)
- BONO, Edward De (1967) *The use of lateral thinking*. London: Cape. Edición en español (1991) *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós
- BOSCHMA, Ron (2009) *Creative Class and Regional Growth - Empirical Evidence from Seven European Countries*. En VILLALVA, Ernesto (Ed.) (2009) *Recopilación de comunicaciones a International Conference Can creativity be measured?*. UE European Commission for education & training (Lifelong Learning Policy). 28-29 de Mayo, Auditorium of Tour Madou, Brussels. Consultado el 5-4-2011 en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm
- BORING, E. G. (1955) *Dual role of the Zeitgeist in scientific creativity*. En SEXTON Virginia, S. y MISIAK Henry K. (Ed.) (1971) *Historical perspectives in psychology: Readings* (p. 54-65). Belmont: Brooks/Cole.
- BOTEY, Jordi; CURTO, Víctor; MORALES, David (2006) *Cap a un nou paradigma del sector publicitari*. Trípod, Núm. 18 (p. 109-122). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean C. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París. Minuit. Edición en español (2005) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, 2005
- BOURDIEU, Pierre (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil. Edición en español (1997) *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- BRAIDOT, Néstor (2010) *Neuromarketing aplicado ¿Por qué sus clientes le compran a un competidor si han dicho que les gusta su producto?*. E-paper en Braidot Business & Neuroscience. Consultado el 15-8-2011 en <http://www.braidot.com/e-papers.php?&top=0>
- BROOKFIELD Stephen, D. (1990) *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- BROWN, Sally (2006) *Assessment is the most important thing we do for HE students*. Milton Keynes: The Open University. Consultado el 14-2-2012 en <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment>
- BRUNNER, José J. (1992) *América Latina en la encrucijada de la modernidad*. En MARTÍN, Juan et al. (Coord.) *En torno a la identidad latinoamericana*. (p. 7-33) México, D.F.: Opción

- BURR, Vivian (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge
- BUZAN, Tony (1974) *The map mind book. Use Your Head*. London: BBC Active. Edición en español (1996) *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona: Urano
- _____ (2001) *The power of creative intelligence. 10 ways to tap into your creative genius*. London: HarperCollins
- CABANELLAS, Isabel y ESLAVA, Clara (2007) *Nacimiento del sentido estético*. En AGRA, María X. (Ed) (2007) *La Educación artística en la escuela*. (p.27-34) Barcelona: Graó
- CALEK, Anita y TOKARZ, A. (2004) *Psychobiographical method in the study of the creative process*. En (2004) POPEK, S. (Ed.) *Creativity in theory and practice* (p.155-168). Lublin: Wydawnictwo UMCS
- CALLAHAN, Carolyn M. (1991) *The assessment of creativity*. En: COLANGELO, Nicholas y DAVIS, Gary A. (Ed.) (1991) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon
- CAMILLONI, Alicia W. (1998) *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En CAMILLONI, CELMAN, Susana; LITWIN, Edith; y PALOU, María C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (p. 68-76) Buenos Aires: Paidós
- CAMPBELL, Donald T. (1960) *Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes*. Psychological Review, Vol .67, Núm. 6 (p. 380-400)
- CAMPBELL, Donald T. y FISKE, Donald W. y (1959) *Convergent and discriminant validation by the multitrait-mullimethod matrix*. Psychological Bulletin, Vol.56, Núm.2 (p.81-105)
- CAMPBELL, Jim R.; KYRIAKIDES, Leonidas; MUIJS Daniel y ROBINSON, Wendy (2004) *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differentiated Model*. New York/London: Routledge
- CANO, Elena (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla
- CARO, Antonio (1997) *Proyecto docente de la asignatura 'Teoría General de la Publicidad'*. Madrid: Universidad Complutense
- _____ (1999) *Hacia una ciencia enraizada con la vida: propuesta metodológica*. Comunicación leída en el I Congreso Internacional sobre Ciencia y Sociedad. Valladolid Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid
- _____ (2007) *Fundamentos epistemológicos y metodológicos para un estudio científico de la publicidad*. Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 1, Núm. 1 (p. 55-83)
- _____ (2008) *La publicidad como dispositivo operacional*. Pensar la Publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol.2, Núm. 2 (p. 81-106)
- _____ (2009a) *Una fase decisiva en la evolución de la publicidad: la transición del producto a la marca*. Pensar la Publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol.3, Núm. 2 (p. 109-132)
- _____ (Ed.) (2009b) *De la mercancía al signo/mercancía. El capitalismo, en la era del hiperconsumo y del desquiciamiento financiero*. Madrid: Editorial Complutense
- CAROFF, Xavier y BESANÇON, Maud (2008) *Variability of creativity judgments*. Learning and Individual Differences, Vol.18 Núm. 4 (p.367-371)
- CARRETERO, Mario (1997) *Constructivismo y Educación*. México, D.F.: Progreso
- CASATI, Roberto y TAPPOLET, Christine (Ed) (1998) *Response-dependence*. Stanford: CSLI Publications
- CASTELLBLANQUE, Mario (2005) *Manual del redactor publicitario. ¿Reglas, normas, técnicas? ¡Rómpelas!* Madrid: ESIC
- _____ (2009) *Estructura de la actividad publicitaria : la industria de la publicidad de la A a la Z, España , caso extrapolable*. Barcelona: Paidós
- CASTILLO, Fernando del; GONZÁLEZ Luis y SALIDO, María Paz (1992) *Análisis del Sector de Servicios a Empresas en la Comunidad de Madrid. Estudios y Análisis de la Consejería de Economía Departamento de Estadística*. Madrid: Consejería de Economía

- CAVALLUCCI, Denis y KHOMENKO, Nikolai (2006) *From TRIZ to OTSM-TRIZ: addressing complexity challenges in inventive design*. International Journal of Product Development. Vol.4, Núm. 1 (p. 4-21)
- CAVELL, Stanley (2002) *Must We Mean What We Say? A Book of Essays*. Cambridge: Cambridge University Press
- CDIEM (2002) *Identificación de ocupaciones emergentes. Análisis de necesidades de formación derivadas de las transformaciones tecnológicas y organizativas. Sector de Publicidad*. Granada: Ediciones la Montaña. Consultado el 8-12-2010 en: http://www.cdiem.com/cdiem/libros_files/dpunm.pdf
- CEREZO, Héctor (2007) *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, Vol. 4, Núm.7. Consultado el 22-11-2010 en <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- CIDUI - CESE (2011) *VI Simposium Internacional. Universities, States & Markets in a Changing Europe: Towards a Creative Governance of Higher Education. Europe in the World, the World in Europe*. Celebrado en el edificio CaixaForum de Barcelona el 4-4-2011. Conferencias y comunicaciones disponibles en <http://simposi.cidui.upc.edu/> Consultado el 3-8-2011
- CISTERNA, Francisco (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria. Vol. 14, Núm.1 (p. 61-71)
- CLARKE, Shirley ; TIMPERLEY, Helen y HATTIE, John (2003) *Unlocking Formative Assessment*. Auckland: Hodder Moa Beckett
- CLAY, Marie M. (2001) *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth: Heinemann
- COBURN, Noel (1999) *Neurociencia y publicidad*. Compendio de las actas del 52º Congreso Mundial de Periódicos. Zurich, Junio de 1999 (p. 47-48)
- COLOMBO, Furio (1973) *Potere, gruppi e conflitto nella società neo-feudale*. En COLOMBO, Furio; ALBERONI, Francesco y SACCO, Giuseppe (1973) *Documenti su il nuovo medioevo*. Milano: Bompiani.
- COLL, César (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova
- COLLINS, Mary A. y AMABILE, Teresa (1999) *Motivation and creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) (1999) *Handbook of Creativity*. (p. 297-312). London: Cambridge University Press
- COOK, Ron (2002) *Thoughts on Skills for Tomorrow's Media*. Journal of Media Practice. Vol. 2, Núm. 3 (p.186-188)
- CORBALÁN, Javier y LIMINANA, Rosa M. (2010) *El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad*. Introducción al monográfico *El test CREA, inteligencia creativa*. Anales de Psicología, Vol. 26, Núm. 2 (p. 197-205)
- CORBALÁN, Javier; MARTÍNEZ ZARAGOZA, Fermín; DONOLO, Danilo; ALONSO MONREAL, Carlos; TEJERINA ARREAL, María, y LIMINANA GRAS, María (2003) *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad* (Manual). Madrid: TEA Ediciones
- CORNELL, Drucilla (1992) *The philosophy of the limit*. New York/London: Routledge
- COROMINES, Joan y PASCUAL, José A. (1954-1957) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Edición consultada (1991) Madrid: Gredos
- CORTINA, Adela (1986) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Consultada la 14ª edición del original (2009). Madrid: Tecnos
- _____ (2002) *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus
- CORREDOR, Patricia (2000) *Una revolución anunciada. Internet impulsa un nuevo escenario comunicativo que exige una reinterpretación de los planteamientos comunicativos*. Anuncios, Núm. 86 (p. 52-54) Madrid: Publicaciones Profesionales
- CORREDOR, Patricia y FARFÁN Juana (2010) *Demandas y formación: Nuevos perfiles profesionales para la Publicidad en España*. Pensar la Publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 4, Núm. 1, (p.97-116)

- CORRIE, Sarah (2009) *The art of inspired living. Coach yourself with positive psychology*. London: Karnak Books
- COSTA, Joan (2008) Creatividad, invención e innovación. *Pensar la Publicidad* 2008, Vol.2, Núm. 1 (p.13-18)
- COWAN, John (2006) *How should I assess creativity?* En JACKSON, Norman; OLIVER, Martin; SHAW, Malcolm; WISDOM, James (Ed.) (2006) *Developing creativity in higher education. The imaginative curriculum*. (p. 156-173) London: Routledge
- COWDROY, Rob y GRAAFF, Erik de (2005) *Assessing highly-creative ability*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, Núm. 5 (p. 507-518)
- CREA BUSINESS IDEA (2010) *Manual de la Creatividad Empresarial*. Crea Business idea. Programa SUDOE y FEDER/UE. Consultado el 5-11-2011 en: http://www.interreg-sudoe.eu/ESP/42/proyectos_ficheros/Cluster-Virtual-de-Creatividad-Empresarial/Manual-de-la-creatividad-empresarial-pdf.pdf/resultados
- CRESPO, Nina M. (2000) *Metacognición, Metacompreensión y Educación*. Enfoques educacionales. Universidad de Chile. Vol. 3, Núm.1. (p. 65-72)
- CRONBACH, Lee J. (1963) *Course improvements through evaluation*. En STUFFLEBEAM Daniel L.; F. MADAUS, George; KELLAGHAN, Thomas (2000) *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer (p. 235-238)
- CROPLEY, Arthur J. (1999) *Definitions of Creativity*. En RUNCO, Mark A. y PRITZKER, Steven R. *Encyclopedia of creativity*. Vol 1 (p. 511-525) San Diego y London: Academic Press
- CRUZ, Juan (19-10-2008) "Vivimos en la gran mentira" Entrevista con Christian Salmon. El País.com. Consultado el 15-5-2010 en http://www.elpais.com/articulo/reportajes/Vivimos/gran/mentira/elpepusocdmg/20081019elpdmgrep_2/Tes
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1988) *Society, culture and person: A systems view of creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) *The nature of creativity* (p. 298-321). New York: Cambridge University Press
- _____ (1990) *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins. Edición consultada (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós
- _____ (1996) *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins. Edición consultada (2004) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly y NAKAMURA, Jeanne (2007) *Creativity and responsibility*. En GARDNER, Howard (Ed.) *Responsibility at Work: How Leading Professionals Act (or Don't Act) Responsibly*. San Francisco: Jossey-Bass (p. 64-80)
- CUBBERLEY, Ellwood P. (1920) *The History Of Education*. Cambridge: Riverside Press. Edición consultada (2004) Whitefish: Kessinger Publishing
- CZIKO, Gary A. (1998) *From Blind to Creative: In Defense of Donald Campbell's Selectionist Theory of Human Creativity*. *Journal of Creative Behavior*, Núm. 32 (p.192-208) Amherst: Creative Education Foundation
- CHAHUÁN-JIMÉNEZ, Karime (2009) *Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento* Educación y Educadores. Vol. 12, Núm.3 (p. 179-195)
- CHAPMAN, Sandra B. y MUDAR, Raksha A. (2013) *Discourse gist. A window into the brain's complex cognitive capacity*. En DIJK, Teun van (2013) (En preparación) *Knowledge and Discourse*
- CHENG, Vivian M. (2011) *Infusing creativity into Eastern classrooms. Evaluations from student perspectives*. *Thinking Skills and Creativity*. Núm 6 (p. 67-87)
- CHROBAK, Ricardo y PRIETO, AnaB. (2010) *La herramienta UVE del conocimiento para favorecer la creatividad de docentes y estudiantes*. *Anales de Psicología*. Vol. 26, Núm. 2 (p. 259-266)
- DAHLÉN, Micael; TÖRN, Fredrik y ROSENGREN, Sara (2008) *Advertising creativity matters*. *Journal of Advertising Research*. Vol. 48, Núm. 3 (p.392-403)

- DE LA CUESTA, José M^a (2005a) *Un límite al poder autorregulador de la publicidad derivado del derecho de la competencia. A propósito de la resolución del T.D.C. de 20 de enero de 2004*. Revista de derecho mercantil, Núm. 256 (p. 675-696) Cizur Menor: Civitas Ediciones
- _____ (2005b) *Un límite al poder autorregulador de autocontrol de la publicidad: la sentencia de la audiencia de madrid de 24 de mayo de 2004*. Cuadernos de Derecho y Comercio, Núm. 43 (p. 11-36). Madrid: Consejo General de los Colegios Oficiales de Corredores de Comercio
- _____ (2002) *Curso de Derecho de la Publicidad*. Pamplona: EUNSA
- _____ (1985) *Las responsabilidades de las Administraciones Públicas por las alegaciones publicitarias de contenido financiero*. Revista de Derecho Bancario y Bursátil. Año V, Núm. 18 (p. 263-288) Centro de Documentación Bancaria y Bursátil
- DE LOS ÁNGELES, Juan (1996) *Creatividad publicitaria. Concepto, estrategias y valoración*. Pamplona: Eunsa
- DEL RÍO PÉREZ, Jorge (2006) *La creatividad publicitaria en la literatura científica: una revisión*. Comunicación y sociedad. Vol. 19, Núm.1 (p. 9-46)
- _____ (2007) *Gestión creativa de la agencia de publicidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias
- DEWEY, John (1899) *The school and society*. En (1967- 1992) *Collected works of John Dewey*, Vol.1 (p. 1-109). Carbondale: Southern Illinois University Press
- _____ (1919) *How to think*. New York: Health & Co.
- _____ (1934) *Art as experience*. En (1967- 1992) *Collected works of John Dewey*, Vol.10 (p. 1-329). Carbondale: Southern Illinois University Press
- DÍAZ, Carmen (1986) *Necesidad de una educación de la visión y de la creatividad; Estructura de la mente y Metodología I, II, III y IV*. En DÍAZ, Carmen (Ed.) (1986) *La creatividad en la expresión plástica: propuestas didácticas y metodológicas*. Cap. III, IV y VIII a XI (p. 30-44). Madrid: Narcea.
- DIETRICH, Arne (2007) *Who's afraid of a cognitive neuroscience of creativity?* Methods, Vol.42, Núm.1 (p. 22-27)
- DIETRICH, Arne y KANSO, Riam (2010) *A Review of EEG, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight* Psychological Bulletin, Vol.136, Núm.5 (p. 822—848)
- DIJKT, Teun A. Van (1977) *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of Discourse*. London y New York: Longman. Edición en español (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra
- DOYLE, Charlotte L (2011) *dimensions of the creative episode. Old categories, new perspectives*. Creativity Research Journal, Vol.23, Núm.1 (p.51-59)
- DRUMWRIGHT, Minette E. y MURPHY, Patrick E. (2009) *The current state of advertising ethics: industry and academic perspective*. Journal of Advertising. Vol. 38, Núm. 1 (p. 83-107)
- DUCH, Lluís (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós
- DUNCKER, Karl (1935) *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Julius Springer
- DYER, Jeff; GREGERSEN, Hal y CHRISTIENSEN, Clayton M. (2011) *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators*. Harvard: Harvard Business Press Edición en español (2012) *El ADN del innovador. Claves para dominar las cinco habilidades que necesitan los innovadores*. Barcelona: Deusto
- EC (European Commission) (2008) *Commission proposes 2009 to become European Year of Creativity and Innovation*. Comunicado hecho público el 31-3-2008 desde Bruselas. Consultado el 5-4-2011 en <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/482>
- ECO, Umberto (1973) *Il medioevo è già cominciato*. En COLOMBO, Furio; ALBERONI, Francesco y SACCO, Giuseppe (1973) *Documenti su il nuovo medioevo*. Milano: Bompiani. Edición consultada (1999) *La estrategia de la ilusión*. Cap. II *Hacia una nueva edad media*. (p. 67-86). Barcelona: Lumen

- _____ (1973) *Segno*. Milan: ISEDI. Edición en español (1988) *Signo*. Barcelona: Labor
- _____ (1979) *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani. Edición en español (1981) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen
- _____ (2004) *Universidad y mass media*. CIC, Cuadernos de Información y Comunicación Núm. 9, (p. 149-159)
- EGUIZÁBAL, Raúl (1998) *Historia de la publicidad*. Madrid: Eresma y Celeste
- _____ (2009) *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad en España (1975-2009)*. Barcelona: Península
- EISNER, Elliot W. (1966) *A Typology of Creative Behavior in the Visual Arts*. en EISNER, Elliot W. y ECKER David, W (Ed.) *Readings in Art Education* (p. 323 - 335) Waltham: Blaisdell Publishing
- EL-MURAD, Jaafar & WEST, Douglas C. (2003) *Risk and creativity in advertising*. Journal of Marketing Management, Vol.19, Núm. 5/6, (p.657-673)
- ELLIS, Simon P. (2003) *Anticipating employers' skills needs: the case for intervention*. International Journal of Manpower. Vol. 24, Núm.1 (p. 83-96)
- ENKVIST, Inger (2000) *La educación en peligro* Madrid: Unisón
- EPSTEIN, Robert (1990) *Generative Theory and Creativity*. En RUNCO, MarkA. y ALBERT, Robert S. (Ed.) *Theories of creativity* (p. 61-91) Newbury Park: Sage
- _____ (1996) *Cognition, creativity and behavior. Selected essays*. Westport : Praeger
- EPSTEIN, Robert; SCHMIDT, Steven M.; WARFEL, Regina (2008) *Measuring and training creativity competencies: validation of a new test*. Creativity Research Journal. Vol. 20, Núm.1 (p. 7-12)
- ERTMER, Peggy A. y NEWBY, Timothy J. (1993) *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective*. Performance Improvement Quarterly Vol. 6, Núm.4 (p. 50-72)
- ESTANYOL, Elisenda (2012) *La enseñanza de la creatividad aplicada en relaciones públicas, en el marco de los grados adaptados al EEES*. Comunicación presentada en Comunicació i Risc. III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación. 18, 19 y 20-1-2012 Núm. de identificación: 134 (p.1-21). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili
- ETAYO, Cristina y DEL RÍO, Jorge (2008) *Zer* Vol. 13, Núm.25 (p.197-219)
- EUA (European University Association) (2003) *Trends III. Progress towards the European Higher Education Area*. Consultado el 28-4-2011 en <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
- _____ (2005) *Trends IV. European universities. Implementing Bologna*. Versión en español, consultada el 28-4-2011 en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/trendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf
- EVALtrends (2011) Libro de actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011. *Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras*. Celebrado del 9 al 11-3-2011 en la Universidad de Cádiz. Consultado el 5-4-2011 en: <http://evaltrends.uca.es/images/stories/libros/LibrosistemaevalDEF.pdf>
- EVERS, Hans D. (2000) *Die Globalisierung der epistemischen Kultur: Entwicklungstheorie und Wissensgesellschaft* En: MENZEL, Ulrich (Ed.) *Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (p. 396-417) Edición consultada (2000) *Culturas Epistemológicas: Hacia una Nueva Sociología del Conocimiento*. Consultado el 15-2-2010 en: http://www.uni-bielefeld.de/tdrc/publications/workingpaper_d.htm#2000
- EYSENCK, Hasn J. (1967) *The Biological Basis of Personality*. Springfield: C.C. Thomas. Edición consultada (1982) *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella
- _____ (1982) *Attention and Arousal. Cognition and performance*. New York: Springer. Edición consultada (1985) *Atención y activación. Cognición y realización*. Barcelona: Herder
- _____ (1993) *Creativity and personality: Suggestions for a theory*. Psychological Inquiry. Vol. 4, Núm. 3. (p. 147-178)

- FASKO, Daniel (2001) *Education and creativity*. Creativity Research Journal. Vol. 13, Núm. 3 (p.317- 327)
- FAULCONBRIDGE, James; BEAVERSTOCK, Jonathan V.; NATIVEL, Corinne y TAYLOR, Peter J. (2011) *The globalization of advertising*. London: Routledge/Taylor & Francis
- FELDMAN, David H. (1994) *Beyond universals in cognitive development*. Norwood: Albex
- FELIPE, María M. (2008) *Evaluación de las competencias de los alumnos dentro del proceso de innovación de asignaturas de titulación de grado universitario* Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). 2, 3 y 4 de julio de 2008, Universitat de Lleida
- FENWICH, Tara y PARSONS, Jim (2000) *The Art of Evaluation: A Handbook for Educators and Trainers*. Toronto: Thompson Educational Press
- FERNÁNDEZ DE LUCIO, Ignacio; CASTRO, Elena; CONESA, Fernando; GUTIÉRREZ, Antonio (2000) *Una visión crítica de las relaciones universidad-empresa: El papel de las estructuras de interrelación*. Valencia: Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO), CSIC e IPV
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004) *Las estrategias de aprendizaje*. En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Ed.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. (p. 411-435) Madrid: SGEL
- FERNÁNDEZ-LLEBREZ, Fernando (2010) *El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad*. Página Abierta, Núm. 207. Madrid: Acción en red. Consultado el 15-8-2010 en: <http://www.pensamientocritico.org/ferfer0410.html>
- FERRATER MORA, José (1941) *Diccionario de Filosofía*. V Edición del original (1964). Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- FEYERABEND, Paul (1975) *Against the method*. London y New York: New Left Books. Edición en castellano (2005) *Tratado contra el método*. Madrid: Plaza
- FLETCHER, Wiston (1994) *How to capture the advertising high ground*. London: Random House
- _____ (1999) *Advertising, Advertising. It's good for you*. London: Profile Books
- FLOCH, Jean-Marie (1991) *Hors du texte, point de salut*. En (1991) *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. París: Press Universitaires de France. Edición en Español: *Fuera del texto no hay salvación*. En (1993) *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias*. Barcelona: Paidós
- FLÓREZ, Rafael. (1993) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill (p. 234-253)
- FLORIDA, Richard. (2002) *The rise of the Creative Class. And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Perseus Book Group. Edición en español (2010) *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- FONT, Antoni (2010) El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica Congreso IUSINNOVA Universidad de Almería Almería, 13-14/5/2010
- FORD, Cameron M. (1996) *A theory of individual creative action in multiple social domains*. Academy of Management Review, Núm.21, (p.1112-1142) New York: Academy of Management
- FORREST, G. M. (1985) (Edición consultada:1990) *Oral examinations* en HUSEN, T; POSTLETHWAITE, T. N. Ed. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press
- FOUCAULT, Michel (1970) *L'ordre du discours*. Lección inaugural del Collège de France, pronunciada el 2-12-1970. Edición consultada (2008) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- FREIRE, Paolo (1970) *Pedagogia do oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra. Edición consultada (2005) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FREUD, Sigmund (1910) *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci*. Leipzig/Viena: Franz Deuticke. Edición consultada (1992) *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XI - *Cinco conferencias sobre Psicoanálisis, Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci, y otras obras (1910)*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu editores

- FRÖMM, Erich (1956) *The Art of Loving*. New York: Bantam Books/Harper & Row. Edición consultada (1998) Sungbuk: Choun Publishing
- GALTÉS, Mar (2009) *Ideas contra números* (Entrevista a Xavier Olivé) *La Vanguardia*, nº 46.046 (20/12/2009) p. 83
- GALVANI, Luigi (1791) *De viribus electricitatis in motu musculari commentarius*. Instituti Scientiarum. Edición consultada en ENTRALGO, Pedro L. y LÓPEZ PIÑERO, José M. (1963). *Panorama histórico de la ciencia moderna*. Madrid: Guadarrama
- GALLEGO, Miguel (2003) *La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. Consultado el 20-5-2010 en: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/gallegos01.pdf>
- GARCÍA, Rafaela; TRAVER, Joan A.; CANDELA, Isabel (2001) *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Barcelona: Editorial CCS
- GARCÍA LÓPEZ, Marcial (2006) *El concepto de creatividad. Evolución Histórica*. En ROM, Josep; SABATÉ, Joan Ed. (2006) *Revisemos las teorías de la creatividad. III Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria* (Trípodos Extra). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- GARCÍA-MARZÁ, Domingo (2004) *Ética de la publicidad*. En CONILL, J. y GOZÁLVEZ, V. (Coord.) *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa
- GARCÍA-RAMOS, Rocío; LÓPEZ, Carlos; PORTA-ETESSAM, Jesús y TRIGO, Patricia (2009) *Bases neurológicas del arte y la creatividad*. Mesa redonda moderada por Carlos Pelta el 11-11-09 durante la Semana de la ciencia de la Comunidad de Madrid. Madrid: Círculo de Bellas Artes
- GARCÍA UCEDA, Mariola (2001) *Las claves de la publicidad*. 5ª edición revisada del original (1995). Madrid: ESIC
- GARDNER, Howard (1982) *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. Edición consultada (2005) *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós
- _____ (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks
- _____ (1988) *Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) *The nature of creativity* (p. 298-321). New York: Cambridge University Press
- _____ (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books
- _____ (Ed.) (2007) *Responsibility at Work: How Leading Professionals Act (or Don't Act) Responsibly*. San Francisco: Jossey-Bass
- GARDNER, Burleigh B. y LEVY, Sidney J. (1955) *The product and the brand*. Harvard Business Review, Vol. 33, Núm. Marzo/Abril (p.33-39). Edición en español (1965) *El impacto publicitario*. Barcelona: Editorial Hispano Europea
- GIL, Nacho (2008) *Una realidad en construcción. Análisis del discurso persuasivo de las Fuerzas Armadas Españolas a partir de su campaña propagandística del 2007*. Monográfico disponible en línea. Consultado el 15-3-2010 en http://issuu.com/nacho_gil/docs/ffaa/1
- _____ (2012) *Enseñar lo que sabemos y lo que no sabemos. El valor de la incertidumbre para la docencia del diseño*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de disseny i Innovació de Catalunya. Escola Superior de Disseny ESDI, Sabadell, 26 y 27 de abril de 2012. Consultado el 15-6-2012 en: http://issuu.com/nacho_gil/docs/nacho_gil_cidic?mode=window&viewMode=singlePage
- GIMENO José y PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, José (1996) *La evaluación en la enseñanza*. En: GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. (334-352). Madrid: Morata
- GLAVEANU, Vlad P. (2010) *Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology*. New Ideas in Psychology, Vol.28, Núm.1, Abril 2010 (p. 79-93). London: School of Economics and Political Science, Institute of Social Psychology

- GLOVER, John A.; RONNING, Royce R.; REYNOLDS, Cecil R. (Ed.) (1989) *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences*. New York: Plenum Press
- GOETHE, Johann W. (1808) *Faust. Eine Tragödie*. Edición consultada (2009) *Fausto*. Madrid: Espasa-Calpe
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard y MCKEE, Annie (2002) *Primal leadership. Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard: Harvard Business Press. Edición en español (2009) *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: DeBolsillo
- GONZALEZ DE RIVERA, José L. (1978) *Creatividad y estados de conciencia*. Revista de Psicología General y Aplicada Núm. 33 (p. 415-426) Madrid: Federación española de Asociaciones de Psicología
- GONZÁLEZ HERRANZ, María L. (2001) La comunicación publicitaria en el entorno de protección al consumidor. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Fecha de defensa: 25 de octubre de 2001)
- GONZÁLEZ JURADO, Margaita (2003) *El campo semántico de la valoración utilitaria*. En Monografías 2003 de la Universidad de Matanzas Camino Cienfuegos. Consultado el 25-1-2009 en: <http://monografias.umccu/monos/2003/Mono5.pdf>
- GONZÁLEZ MARTÍN, Juan A. (1996) *Teoría general de la publicidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- GOUGH, Harrison G. (1979) *A creativity scale for the Adjective Checklist*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 37, Núm. 8 (p.1398-1405)
- GOW, Lyn y KEMBER, David (1993) *Conceptions of teaching and their relation to student learning*. British Journal of Educational Psychology. Vol. 63, Núm. 1 (p. 20-33)
- GROSS, Irwin (1967) *An analytical approach to the creative aspects of advertising operations*. Tesis doctoral defendida en la Case Western Reserve University, Cleveland, EUA (Fecha, adscripción departamental y dirección no localizadas)
- _____ (1972) *The creative aspects of advertising*. Sloan Management Review, Núm. 14, (p. 83-109)
- GRUBER, Howard E. y Wallace Doris B. (1999) *The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work*. En STERNBERG, Robert J. y KAUFMAN, James C. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.93-115) New York: Cambridge University Press
- GUILFORD, Joy P. (1950) *Creativity*. American Psychologist Núm.5 (p. 444-454). Washington: American Psychological Association
- _____ (1967) *The Nature of Human Intelligence*. (Edición consultada:1986) *La naturaleza de la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós
- HACKING, Ian (1990) *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press
- HACKLEY, Chris (2000). *Silent running. Tacit, discursive and psychological aspects of management in a top UK advertising agency*. British Academy of Management Vol. 11, (p.239-254)
- HAEFNER, James; LOWREY, Pamela y SHAVITT, Sharon (1998) *Public attitudes towards advertising: more favorable than you might think*. Journal of advertising research. Vol. 38, Núm. 4 (p. 7-22)
- HAENSLY, Patricia A. y TORRANCE, E. Paul (1990) *Assessment of creativity in children and adolescents*. In Reynolds, Cecil R. y Kamphaus, Randy W. (Ed.) (1990) *Handbook of psychological and educational assessment of Children: Intelligence and Achievement*. New York: Gildford
- HAIER Richard J. y JUNG Rex E. (2008) *Brain imaging studies of intelligence and creativity. What is the picture for education?* Roeper Review, Vol. 30, Núm. 3 Julio 2008 (p. 171-180)
- HALL, Mike & MACLAY, David (1991) *How advertisers think advertising works*. London: Davies Riley-Smith Maclay
- HATTIE, John (2003) *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information*. Comunicación en la Faculty of Education. Auckland: The University of Auckland. Consultado el 7-7-2011 en: [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-\(2003\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-(2003).pdf)

- HATTIE, John y TIMPERLEY, Helen (2007) *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. Vol. 77, Núm. 1 (p. 81-112)
- HAYES, John R. (1990) *Cognitive processes in creativity*. Berkeley, Cal.: National Center for the Study of Writing. University of California
- HEATH, Robert y FELDWICK, Paul (2008) *Fifty years using the wrong model of advertising*. International Journal of Market Research. Vol. 50, Num.1 (p. 29-59)
- HEGEL George, W.F. (1807) *Phänomenologie des Geistes*. Werke, Band III. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch. Edición consultada (1993) *Fenomenología del Espíritu*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- HEINZEN, Thomas E. (1994) *Situational affect: Proactive and reactive creativity*. En SHAW, Melvin P. y RUNCO, Mark A. (Ed.) *Creativity and affect* (p.127-146). Norwood: Ablex
- _____ (1995) *Ethical Evaluation Bias*. Creativity Research Journal Vol. 8, Núm. 4 (p. 417-422)
- HENNESSEY, Beth A., & AMABILE, Teresa M. (1988) *Storytelling: A method for assessing children's creativity*. Journal of Creative Behavior, Vol. 22, Núm.4 (p. 235-246)
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D.F.: Paidós
- HERNÁNDEZ, Caridad (2004) *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis
- HOCEVAR, Dennis (1981) *Measurement of Creativity: Review and Critique*. Journal of Personality Assessment, Vol. 45, Núm. 5 (p.450-464)
- HOCEVAR, Dennis; BACHELOR, Patricia (1989) *A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. En GLOVER, John A.; RONNING, Royce R.; REYNOLDS, Cecil R. (Ed.) (1989) *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences* (p. 53-75) New York: Plenum Press
- HOLEMANS, Carlos (2011) *Prólogo*. Artículo publicado en Anuncios.com, 11 de febrero 2011. Madrid: Publicaciones Profesionales S.L. Consultado el 2-4-2011 en: <http://www.anuncios.com/anunciantes/mas-anuncios/1054555007501/prologo.1.html>
- HOLT, Nicola J.; DELANOY Deborah L. y ROE, Chris A. (2004) *Creativity, subjective paranormal experiences and altered states of consciousness*. The Parapsychological Association Convention 2004, 47ª Convención anual, Proceedings of Presented Papers (p. 433 a 436). Wien: The Austrian Society for Parapsychology
- HOLLANDERS, Hugo (2009) *Measuring Creativity and Innovation*. En VILLALVA, Ernesto (Ed.) (2009) Recopilación de comunicaciones a *International Conference Can creativity be measured?*. UE European Commission for education & training (Lifelong Learning Policy). 28-29 de Mayo, Auditorium of Tour Madou, Brussels. Consultado el 5-4-2011 en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm
- HOPKINS, Claude C. (1923) *Scientific advertising*. Chicago: Lord & Thomas. Edición consultada (1998) *My Life in Advertising and Scientific Advertising: two works*. Chicago: NTC Business Books
- HORGAN John (1996) *The End of Science: Facing the Limits of Science in the Twilight of the Scientific Age*. New York: Broadway Books. Edición en castellano (1998) *El fin de la ciencia: Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*. Barcelona: Paidós
- HORN, Diana y SALVENDY, Gavriel (2006) *Consumer-based assessment of product creativity. A review and reappraisal*. Human Factors and ergonomics in manufacturing. Vol. 16, Núm. 2 (p. 155-176)
- HOUTZ, John C. y KRUG, Damon (1995) *Assessment of creativity: resolving a mid-life crisis*. Educational Psychology Review, Vol. 7, Núm. 3
- HOWELL, Bryan (2010) *Training students in a method to critically assess a design's rhetorical nature*. Comunicación al I Congreso Internacional de disseny i Innovació de Catalunya. Fira de Sabadell, Sabadell, 17-19 de marzo de 2010. Consultado el 15-9-2011 en: <http://es.scribd.com/doc/37671606/Proceedings-CIDIC-Congress>
- HUI, Anna N. y YUEN, Tom C. (2010) *The blossoming of creativity in education in Asia: Changing views and challenging practices*. Thinking Skills and Creativity. Núm 5 (p. 155-158) Elsevier

- HUIDOBRO, Teresa (2002) *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Fecha de defensa octubre de 2001
- HURTEAU, Marthe; HOULE, Sylvain y MONGIAT, Stéphanie. (2009) *How Legitimate and Justified are Judgments in Program Evaluation?* Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice. Vol.15, Núm. 3: (p. 307-319) London: SAGE y Tavistock Institute
- HYMAN, Michael R. (2009) *Responsible Ads: A Workable Ideal*. Journal of Business Ethics. Vol.87, Núm.2 (p.199-210). Springer International
- IBÁÑEZ, Jesús (1989) *Publicidad: La tercera palabra de Dios*. Revista de Occidente Núm. 92 (p. 72-96). Madrid: Fundación José Ortega y Gasset
- INFOADEX (2001) *La inversión publicitaria cayó el 1,05% en el año 2001*. Infoadex Informa Nº16. Madrid: InfoAdex. Consultado el 2-5-2011 en: http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/paises/europa/espana/infoadex/2002/infoadex_resumen_Informa16.pdf
- _____ (2011) *Resumen del estudio InfoAdex de la inversion publicitaria en España 2011*. Madrid: InfoAdex. Consultado el 2-5-2011 en: <http://www.infoadex.es/RESUMEN2011.pdf>
- IPA (Institute to the Practicioners in Advertising) (2005) *Evaluation: a best guide to evaluating the effects of your campaigns*. London: IPA. Consultado el 23-5-2009 en: <http://www.ipa.co.uk/document/evaluation-best-practice-guide>
- _____ (2006) *Judging ideas: a best practice guide to assessing agency creativity*. London: IPA. Consultado el 23-5-2009 en: <http://www.ipa.co.uk/document/judging-creative-ideas-best-practice-guide>
- ISAACS, Geoff (1996) *Bloom's taxonomy of educational objectives*. En *Teaching & learning support*, Teaching and Educational Development Institute. Santa Lucia: University of Queensland
- ISAKEN, Scott G. (1995) *On the conceptual foundations of creative problem solving. A response to Magyari-Beck*. Creativity and Innovation Management. Vol. 4, Núm. 1 (p. 52-63)
- IVIC, Ivan (1994) *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Vol.24, Núm. 3-4. París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación (p. 773-799) Consultado el 20-4-2010 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>
- JACKSON, Norman (2005) *Assessing creativity: synthesis of teachers' views*. The Higher Education Academy, Heslington. Consultado el 5-3-2009 en: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id560_assessing_creativity_synthesis_of_teachers_views.doc
- JACKSON, Norman; OLIVER, Martin; SHAW, Malcolm; WISDOM, James (Ed.) (2006) *Developing creativity in higher education. The imaginative curriculum*. London: Routledge
- JIMÉNEZ, Gloria; POLO, David y JÓDAR, Ángel (2010) *Above - below - jump (the line). Capacidad de adecuación de la formación universitaria a la realidad empresarial*. En PINAR, M. Luisa (Ed.) *Creatividad publicitaria y nuevas formas de comunicación*. V Simposium de profesores universitarios. (p.27-36) Madrid: Universidad Complutense. Consultado el 2-11-2011 en: http://eprints.ucm.es/11256/1/Creatividad_publicitaria_ONLINE.pdf
- JOHNSON, Steven (2001) *Emergence: the connected lives of ants, brains, cities, and software*. London: Allen Lane/Penguin Books. Edición en español (2003) *Sistemas emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. Madrid: Turner
- JOINT COMMITTEE (1994) Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks: Corwin Press
- JONASSEN, David H. (1991) *Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?*. Educational Technology Research and Development. Vol. 39, Núm.3 (p. 5-13)
- JONES, Gareth (4-11-2009) *Agency bosses too old and change resistant, claims Sorrell*. Brand Republic. Consultado el 6-5-2011 en <http://www.brandrepublic.com/News/964347/Agency-bosses-old-change-resistant-claims-Sorrell/>

- JONES, J. Christopher (1970) *Design methods : seeds of human future*. New York y Chichester: John Wiley & Sons. Edición consultada: JONES, John C. (1992) *Design methods*. New York y Chichester: John Wiley & Sons
- JONES, John P. (1999) *The advertising business. Operations, creativity, media planning, integrated communications*. London: Sage
- JONES, Ken (Ed) (2008) *Schooling in Western Europe. The new order and its adversaries*. Michigan: Palgrave Macmillan. Edición consultada (2009) *La escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Valencia: Germania
- JORBA, Laia; MARTÍ, Joel; PARÉS, Marc (2007) *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. Finestra Oberta, Núm. 51. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- JUANOLA, Roser (1997) *Arte, ciencia y creatividad un estudio de la escuela operativa italiana*. En *Arte, individuo y sociedad*. Núm. 9, 1997 (p.11-32)
- KAHL, Cara H.; FONSECA, Liselotte H.; WITTE, Erich H. (2009) *Revisiting Creativity Research: An investigation of Contemporary Approaches*. Creativity Research Journal, Vol. 21, Núm. 1 (p. 1-5)
- KALTSOUNIS, Bill y HONEYWELL, Larry (1980) *Additional instruments useful in studying creative behavior and creative talent*. Parte IV de IV: *Noncommercially available instruments*. Journal of Creative Behavior, Vol. 6, Núm. 4 (p. 56-67)
- KASOF, Joseph (1995) *Explaining creativity: The attributional perspective*. Creativity Research Journal Vol. 8, Núm. 4 (p. 311-365)
- KASTIKA, Eduardo (1996) *Desorganización creativa, organización innovadora*. Buenos Aires: Macchi
- KAUFMAN, James C. (2001) *Genius, lunatics, and poets: Mental illness in prize-winning authors*. Imagination, Cognition, and Personality, Vol. 20, Núm 4 - 3 (p 5-314)
- KAUFMAN, James C. y BAER, John (2002) *I bask in dreams of suicide: Mental illness and poetry*. Review of General Psychology, Vol. 6, Núm. 3 (p. 271-286)
- KAUFMAN, James C.; BAER, John; COLE, Jason C.; SEXTON, Janel D. (2008) *A comparison of expert and nonexpert raters using the consensual assessment technique*. Creativity Research Journal, Vol 20(2), Apr 2008, 171-178
- KAUFMAN, James C.; BAER, John y GENTILE, Claudia A. (2004) *Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks*. Journal of Creative Behavior, Vol.38, Núm.1, (p. 56-69)
- KAUFMAN, James C. y BEGHETTO, Ronald, A. (2009) *Beyond big and little: The four c model of creativity*. Review of General Psychology, Vol. 13, Núm.1 (p.1-12)
- KERN, Philip (2009) *Towards a European Creativity Index*. En VILLALVA, Ernesto (Ed.) (2009) *Recopilación de comunicaciones a International Conference Can creativity be measured?*. UE European Commission for education & training (Lifelong Learning Policy). 28-29 de Mayo, Auditorium of Tour Madou, Brussels. Consultado el 5-4-2011 en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm
- KERR, Barbara (2009) *Creativity*. En LOPEZ, Shane J. (2009) *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Vol.1 (p.254-) West Sussex: Wiley-Blackwell
- KETLE, Jean-Marie de (1984) *Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?*. En KETLE, Jean-Marie de (1984) *Observar para educar*. Cap.2 (p.29-36) Madrid: Visor
- KHATENA, Joe (1982) *Myth: Creativity is too Difficult to Measure!* Gifted Child Quarterly Vol. 26 (p 21-23)
- KIM, Kyung H. (2006) *Can we trust creativity tests? A review of the torrance tests of creative thinking (TTCT)*. Creativity Research Journal. Vol. 18, Núm. 1 (p.3-14)
- _____ (2010) *Measurements, causes, and effects of creativity psychology of aesthetics*. Creativity and the Arts. Vol. 4, Núm. 3 (p.131-135)
- KIRCHNER, Teresa; TORRES, Mercedes y FORNS, María (1998) *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Vol. 70 de

Evaluación Psicológica. Barcelona: Paidós, 1998

- KIRSCHENBAUM, Robert J. (1998) *The Creativity Classification System. An assessment theory*. Roeper Review. Vol.21, Núm. 1 (p. 20-26)
- KLAUSEN, Søren H. (2010) *The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research*. Creativity Research Journal. Vol. 22, Núm. 4 (p. 347-360)
- KLEBBA, Joanne M. y TIERNEY, Pamela, (1995) *Advertising Creativity: A review and Empirical Investigation of External Evaluation, Cognitive Style and Self-Perceptions of Creativity*. Journal of Current Issues and Research in Advertising. Vol. 17 Núm. 2 (p. 33-52)
- KOESTLER, Arthur (1975) *The act of creation*. Edición consultada (2002) *El acto de la creación. Libro primero: el bufón*. CIC (Cuadernos de Información y Comunicación). Vol. 7, Núm. 1 (p. 89-220)
- KOSLOW, Scott; SASSER, Shiela L. y RIORDAN, Edward A. (2003) *What is creative to whom and why? Originality, strategy and artistry perceptions in advertising agencies*. Journal of Advertising Research. Vol.43, Núm.1 (p.96-110)
- KRATHWOHL, David R.; BLOOM, Benjamin S.; MASIA, Bertram B. (1964) *Taxonomy of educational objectives. Book2: Affective domain*. New York: Longman
- KRATZER, Jan; LEENDERS, Roger Thomas A. y VAN ENGELLEN, Jo M. (2004) *Stimulating the potential: creative performance and communication in innovation teams*. Creativity and Innovation Management. Vol. 13, Núm. 1 (p.63-70)
- KRIS, E. (1952) *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International Universities Press
- KUMAR, V. K.; KEMMLER, Debra & HOMAN, E. Riley (1997) *The Creativity Styles Questionnaire-Revised*. Creativity Research Journal, Vol. 10, Núm.1 (p. 51-58)
- LAGNEAU, Gérard (1982) *Les institutions publicitaires. Fonction et genèse*. Tesis Doctoral. Université Paris-Sorbonne Facultad de Humanidades. Fecha de defensa no localizada
- LAKOFF (1987) *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago y London: Chicago Press
- _____ (2004) *Don't think of an elephant! Chelsea: Chelsea Green Publishing*. Edición en español (2007) *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense
- LANDAU, Erika (1987) *El vivir creativo : teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder
- LANDER, Edgardo (2003) *El ALCA y los derechos humanos*. Colloque : Construire les Amériques. Quebec: Centre d'études sur l'intégration et la mondialisation (CEIM). Consultado el 20-2-2010 en: http://www.ceim.uqam.ca/pdf/construire_landier.pdf
- LANDSHEERE, Gilbert De y NÚÑEZ CUBERO, Luis (1978) *Los tests de instrucción*. Madrid: Oikos-Tau
- LEISS, William; KLINE, Stephen y SUT, Jhally (1990) *Social communication in advertising: Persons, products, and images of well-being*. Segunda edición. London y New York: Routledge
- LELLOUCHE, R (1987) *Publicité, aliénation, éthique: quelques réflexions philosophiques sur les médias, la télévision et la publicité*. En las actas del seminario *Télévision et Publicité* celebrado en París el junio de 1987. (p. 89-107). Paris: IREP
- LEÓN, José L. (1996) *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel
- _____ (2000) *Creativos publicitarios: una visión del mundo*. Temes de Disseny, Núm. 17 (p.161-179). Consultado el 14-10-2007 en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/17/leon-saez-de-ybarra-es>
- LI, Hairong; DOU, Wenyu; WANG, Guangping; y ZHOU, Nan (2008) *The Effect of Agency Creativity on Campaign Outcomes. The Moderating Role of Market Conditions*. Journal of Advertising. Vol. 37, Núm. 4 (p.109-120)
- LILLEN, Gary; KOTLER, Philip y SRIDHAR, Moorthy (1992) *Marketing Models*. Lebanon: Prentice-Hall
- LIMIÑANA, Rosa M. ;CORBALÁN, Javier; SÁNCHEZ-LÓPEZ María P. (2010) *Creatividad y estilos de personalidad*.

- Aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios*. Anales de psicología. Vol. 26, Núm. 2 (p.273-278)
- LINN, Robert L. y MILLER, M. David (2005) 9ª edición. *Measurement and Assessment in Teaching*. Upper Saddle River: Merrill
- LIPOVETSKY, Gilles (2005) *Hypermodern times*. Cambridge: Polity Press. Edición consultada (2006) *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama
- LIPOVETSKY, Gilles y SERROY, Jean (2008) *La culture-monde*. Paris: Odile Jacob. Edición en español (2010) *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama
- LOCKE, John (1690) *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Thomas Basset. Edición en español (1999) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- LÓPEZ, Marta, S. (2009) *Cadena de valor como cadena semiótica*. En CARO, Antonio (2009) *De la mercancía al signo/ mercancía. El capitalismo, en la era del hiperconsumo y del desquiciamiento financiero*. (p. 112-129) Madrid: Editorial Complutense
- LÓPEZ, Olivia y NAVARRO, Juan (2010) *Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad*. Anales de psicología. Vol. 26, Núm. 1 (p.151-158)
- LÓPEZ CALVA, Martín (2005) *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Sevilla: MAD
- LÓPEZ MARTÍNEZ, Olivia y NAVARRO, Juan (2010) *Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad*. anales de psicología. Vol. 26, Núm. 1 (p.151-158)
- LORENTE, Joaquín (1986) *Casi todo lo que sé de publicidad*. Madrid: Folio
- LOWREY, Tina M. (1998) *The Effects of Syntactic Complexity on Advertising Persuasiveness* Journal of Consumer Psychology. Vol. 7, Núm.2 (p.187-206)
- LUBART, Todd; MOUCHIROUD, Christophe.; TORDJMAN, Sylvie; ZENASNI, Franck (2003) *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin
- LUDWIN, Arnold M. (1995) *Price of greatness: Resolving the Creativity and Madness Controversy*. New York: Guilford Press
- LUHMANN, Nicklas (1990) *Risiko und Gefahr in Soziologische. Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven* (p.126-162). Wiesbaden: VS Verlag
- (1991) *Soziologie des Risikos*. Berlin: Walter de Gruyter. 3ª edición en español (2006) *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana
- (1998) *Observations on Modernity*. Stanford: Stanford University Press
- LYNCH, David (2006) *Catching the big fish*. New York: Tarcher/Penguin. Edición en español (2008) *Atrapa el pez dorado*. Barcelona: Mondadori
- LLOBET, Marta (2006) *La creatividad social frente a la sociedad del riesgo*. Acciones e investigaciones sociales, Núm. Extra 2006, (p. 456). Consultado el 12-8-2008 en http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/Extra_Ais/Comunicaciones_Libres/Llobet.pdf
- LLOVET, Jordi (2011) *Adéu a la Universitat: l'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- MAC LEAN, Paul D. (1970) *The triune brain, emotion, and scientific bias*. En SCHMITT, Francis O. (Ed.) *The Neurosciences, Second Study Program*. p (336-349). New York: Rockefeller University Press
- MACKINNON, Donald W. (1965) *Personality and the realization of creative potential*. American Psychologist, Vol. 20, Núm. 4 (p. 273-281)
- (1978) *Educating for creativity. A modern myth*. En DAVIS Gary A. y SCOTT, Joseph A. (Ed.) (1978) *Training creative thinking* (p. 194-207). Melbourne: Krieger
- MADJAR, Nora (2005) *The contributions of different groups of individuals to employees' creativity*. Advances in

Developing Human Resources, Núm. 7 (p.182-206). SAGE Journals online

MAGYARI-BECK, Istvan (1990) *An introduction to the framework of creatology*. Journal of Creative Behavior, Vol. 24 (p.151-160)

MAJARO, Simón (1994) *Marketing y creatividad. Un enfoque instrumental*. Madrid: Díaz de Santos

MALMELIN, Nando (2009) *Fuzzy meanings: Exploring meta-theories of communication in advertising research*. Semiotica, Journal of The International Association For Semiotic Studies. Vol. 176, Núm.1 (p.117-129)

_____ (2010) *What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy*. Journal of Visual Literacy. Vol.29, Núm.2 (p.129-142) Athens: IVLA/Ohio University

MARÍN, Ricardo (1991) *La Sinéctica* en MARÍN, Ricardo; TORRE, Saturnino de La: *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*. (p.316-320) Barcelona: Vicens Vives

_____ (1995) *La creatividad: Diagnostico, evaluación e investigacion*. Madrid: UNED

MARÍN, Ricardo y TORRE, Saturnino de la (1991) *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Editorial Vicens Vives. (Edición consultada: 2000)

MARINA, José A. (1992) (Edición consultada:2008) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama

_____ (1993) (Edición consultada:2007) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama

_____ (1995) (Edición consultada:2008) *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama

_____ (2010) *La educación del talento*. Barcelona: Ariel

MARINAS, José M. (2009) *Ética del simulacro y ética del don*. En CARO, Antonio (2009) *De la mercancía al signo/mercancía. El capitalismo, en la era del hiperconsumo y del desquiciamiento financiero*. (p. 44-59) Madrid: Editorial Complutense

MARTÍN, Ignacio (1978) *Teoría y práctica de la creatividad*. Madrid : Instituto Nacional de Publicidad

MARTÍN, Marta y HERNÁNDEZ, Alejandra (2009) *El control de la comunicación comercial en un mundo globalizado. Regulación, autorregulación e hiperregulación de la publicidad*. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Lecciones del portal. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 15-8-2009 en: http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=50

MARTINDALE, Colin; LOCHER, Paul; PETROV, Valdimir, M. (Ed) (2007) *Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity, and the arts*. Amityville: Baywood Publishing

MARTÍNEZ, Fernando y VICENTE, Agustín (2008) *Hablar para pensar: sobre el uso del lenguaje en el pensamiento*. Análisis Filosófico Vol.28, Núm.1 (p. 91-112). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Filosófico

MARTÍNEZ, Miquel y GROS, Begoña (1987) *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (2010) *La voz del profesorado universitario contratado. Un estudio sobre profesores asociados y contratados doctores de la Universidad Complutense de Madrid*. Revista de Comunicación Vivat Academia. Año XII, Núm. 110 (p. 30-52). Consultado el 10/10/2011 en: <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n110/PDFs/Valentin1.pdf>

MARTÍNEZ SUÁREZ, Eva M. y GONZÁLEZ FONTAO, María P. (2009) *¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Núm. 2, (p. 101-114)

MARTÍNEZ ZARAGOZA, Fermín A. (2001) *Creatividad: impulsividad, atención y arousal* (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. Facultad de Psicología. Fecha de defensa: 8 de junio de 2001

MARTÍNEZ ZARAGOZA, Fermín A. (2003) *Características psicométricas del CREA (inteligencia creativa). Un estudio con población española y argentina*. RIDEP, Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica Vol. 16, Núm.2 (p. 71-83)

- MASLOW, Abraham H. (1962) *Towards a Psychology of Being*. Princeton: D. Van Nostrand Company
- MASON, John H. (2003) *The value of creativity: An essay on intellectual history, from Genesis to Nietzsche*. Hampshire: Ashgate
- MATTELART, Armand (1994) *La publicité*. Paris: Éditions La Découverte. Edición consultada (2000) *La publicidad*. Barcelona: Paidós
- MAY, Rollo (1976) *Courage to create*. New York: Bantam
- MAYER, Martin (1958) *A Premise for a Theory and Some Modest Propositions*. En *Madison Avenue, U.S.A.: The Inside Story of American Advertising*. New York: Harpers & Bros. Edición consultada (2008) *Premisa para una teoría y algunas modestas proposiciones*. Pensar la publicidad. Vol. 2, Núm.1, (p. 171-190)
- MAYER, Richard E. (1986) *Thinking, problem solving, cognition*. Edición en español (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós
- _____. (1999) *The promise of educational Psychology. Learning in the content areas*. New Jersey: Prince-Hall. Edición consultada (2002) *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson
- McCRACKEN, David J. (1950) *Thinking and Valuing*. London: Macmillan
- McDONALD, Rod; BOUD, David; FRANCIS, John y GONCZI, Andrew (1995) *New perspectives on assessment*. UNEVOC Publications. Paris: UNESCO. Consultada el 15-10-2009 en http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Studies-04e.pdf. Edición en español (2000) *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Núm.149 (p.41-72)
- McNAMARA, Jay (1990) *Advertising Agency Management*. Homewood: Dow Jones-Irwin
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006) *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado el 4/12/2011 en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf>
- MEDINA, Alfons; ROM, Josep y CANOSA, Francesc (Ed.) (2009) *La metamorfosis del espacio mediático*. Vol 2. Barcelona: Trípod
- MEIKLEJOHN, Vicent (1997) *How to get the best out of creative*. Admap, Núm. Noviembre
- MENDELSON, Gerald A. (1976) *Associative and attentional processes in creative performance*. Journal of Personality, Núm. 44 (p. 341-369). Washington: American Psychological Association
- MENDELSON, Gerald A. y GRISWOLD, Barbara B. (1964) *Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity*. Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 68, Núm. 4 (p.431-436)
- MÉNDIZ, Alfonso (2005) *Una ética olvidada: publicidad, valores y estilos de vida*. En VIDAL, Vicente y GARCÍA, Miguel (Coord.) (2005) *Información para la paz: autocrítica de los medios y responsabilidad del público* (p. 61-84) Valencia: Fundación COSO
- MEYERS-LEVY, Joan & MALAVIYA, Prashant (1999) *Consumers' processing of persuasive advertisements: an integrative framework of persuasion theories*. Journal of Marketing. Vol.63, Núm.4, (p. 45-60)
- MICELI, Jorge E.; GUERRERO, Sergio G.; QUINTEROS Ramón A.; DÍAZ, Dlego; KRISTOFF, Mariano J.; CASTRO, Mora (2005) *Teorías de la Complejidad y el Caos en Ciencias Sociales. Modelos Basados en Agentes y Sociedades Artificiales*. I Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, Argentina. Consultado el 20-2-2009 en <http://revista-redes.rediris.es/webredes/arsrosario/06-Miceli%20y%20otros.pdf>
- MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación) (2008) *Datos básicos del sistema universitario español: curso 2008-2009*. Secretaría General Técnica MEPSYD. Subdirección General de Información y Publicaciones. Consultado el 2/3/2012 en: <http://www.oei.es/salactsi/Informe2008-2009.pdf>
- MICHAEL, William B., y WRIGHT, Claudia R. (1989) *Psychometric issues in the assessment of creativity*. En GLOVER, John A.; RONNING, Royce R.; REYNOLDS, Cecil R. (Ed.) (1989) *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences*. (p. 33-52). New York: Plenum Press

- MIEDANER, Talane (2000) *Coach yourself to success: 101 tips from a personal coach for reaching your goals at work and in life*. New York: McGraw-Hill Professional
- _____ (2010) *Coach Yourself to a New Career: 7 Steps to Reinventing Your Professional Life*. New York: McGraw-Hill Professional
- MIHALKO, Michael (1991) *ThinkerToys, a handbook of business creativity of the 90s*. Edición en español (2001) *ThinkerToys, Cómo desarrollar la creatividad en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000
- MILES, Matthew B. y HUBERMAN, A. Michael (1994) *Qualitative data analysis*. California: Sage
- MILLER, Arthur I. (2007) *Unconscious Thought, Intuition, and Visual Imagery—A Critique of 'Working Memory, Cerebellum, and Creativity'*. Creativity Research Journal. Núm.19, Vol. 1 (p. 47-48)
- MITTAL, Banwari (1994) *Public assessment of TV advertising: faint praise and harsh criticism*. Journal of Advertising Research. Vol. 34, Núm. 1 (p. 35-53)
- MOLINÉ, Marçal (1999) *La fuerza de la publicidad. Saber hacer buena publicidad, saber administrar su fuerza*. Madrid: Mac Graw-Hill
- _____ (2002) *"Reinwwwentando la publicidad"... un año después*. En moline-consulting.com. Consultado el 20-6-2009 en: <http://www.moline-consulting.com/despues.html>
- _____ (2005) *E-libro práctico del anunciante*. Consultado el 15-6-2012 en: http://www.moline-consulting.com/para_leer.html
- MONTERO, Mercedes; RODRÍGUEZ, Natalia; RODRÍGUEZ, Jordi; DEL RÍO Jorge (2011) *La edad de oro de la comunicación comercial. Desde 1960 hasta 2000*. En *Historia de la publicidad y de las relaciones públicas en España* (Vol. 2). Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones
- MONTUORI, Alfonso (2011) *Beyond postnormal times: The future of creativity and the creativity of the future*. Futures, The journal of policy, planning and futures studies. Vol.43, Núm. 2 (p. 221-227)
- MOONEY, Ross L. (1954) *Groundwork for creative research*. American Psychologist, Vol. 9, Núm. 9 (p. 544-548)
- _____ (1957) *A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent*. En (1963) C.W.Taylor & F.Barron (Ed.) *Scientific creativity: Its recognition and development* (p. 331-340). New York: Wiley
- MORACE, Francesco (1990) *Contratendencias. Una nueva cultura del consumo*. Madrid, Celeste/Experimenta
- MORAES, Cándida (2006) *Creatividad en la naturaleza. La creatividad como evolución*. En TORRE, Saturnino de la y VIOLANT, Verónica (Coord.) (2006) *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe
- _____ (2007) *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: Algunas reflexiones*. Encuentros Multidisciplinares Núm. 25 (p. 1-9) Madrid: Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 12-11-2009 en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA25/Mar%C3%ADA%20C%C3%A1ndida%20Moraes.pdf>
- MORALES, Pedro (2008) *El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Comunicación presentada a la II Jornadas Internacionales de la Universidad Politécnica de Madrid sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea. 9 a 11-12- 2008. Consultado el 3-8-2011 en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/EvaluacionOportunidadAprendizaje.pdf>
- _____ (2010) *La evaluación formativa*. En MORALES, Pedro (2010) *Ser profesor: una mirada al alumno*. (p. 33-90) Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Consultado el 3-8-2011 en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- MORENO, Isidro (2000) *Musas, métodos y nuevas tecnologías en la creación publicitaria*. Temes de Disseny. Núm. 17 (p. 5). Barcelona: Elisava. Consultado el 14-10-2007 en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/17/moreno-es>
- MORIN, Edgar (1977) *Le Méthode I. La nature de la Nature*. Paris: Editions du Seuil. Edición consultada (2001) *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra

- _____ (1980) *La méthode II: La vie de la vie*. Paris: Editions du Seuil Edición en español (1983) *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1982) *Science avec Conscientie*. Paris: Librairie Arthème Fayard. Edición consultada (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Antropos
- _____ (1986) *Le methode III: La connaissance de la connaissance*. Paris: Editions du Seuil. Edición consultada (1988) *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- _____ (1994) *La complexité humaine*. Paris: Flammarion
- _____ (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. Edición consultada (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- MORO, Mónica (2012) *Cannes Lions 2012: Entrevista completa a Monica Moro, McCann, Jurado en Film*. Entrevista realizada por Jesús Díaz para Programa de la Publicidad. Publicado el 29-06-2012 por MarketingDirecto.com. Consultado el 25-06-2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=yZxllPGizOw&feature=relmfu>
- MOSTERÍN, Jesús (2007) *India: Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza
- MUEHLING, Darrel D. (1987) *An investigation of factors underlying attitude-towards-advertising-in-general*. Journal of Advertising Vol. 16, Núm. 1 (p. 32-40)
- MUJICA, Alazne (2003) *La publicidad a examen. La medición de la actitud de los ciudadanos ante la publicidad*. San Sebastián: Universidad de Deusto
- MUMFORD, Michael D. y GUSTAFSON, Sigrid B. (1988) *Creativity syndrome: Integration, application, and innovation*. Psychological Bulletin, Vol. 103, Núm. 1 (p. 27-43)
- MUMFORD, Michael D.; WAPLES, Ethan P.; ANTES, Alison L.; BROWN, Ryan P.; CONNELLY, Shane; MURPHY, Stephen T.; DEVENPORT, Lynn D. (2010) *Creativity and Ethics: The Relationship of Creative and Ethical Problem-Solving*. Creativity Research Journal. Vol. 22, Núm. 1 (p.74-89)
- MUÑOZ, Mercedes (2010) *La alfabetización mediática del consumidor medio de servicios audiovisuales*. Comunicación al Congreso Internacional Alfabetización mediática y culturas digitales. Universidad de Sevilla 13 y 14 de mayo de 2010. Consultado el 20-4-2011 en: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/nuestras-publicaciones/congreso-%E2%80%99Calfabetizacion-mediatica-y-culturas-digitales%E2%80%99D-13-y-14-de-mayo-2010>
- NAPIER, Nancy K. y NILSSON, Mikael (2006) *The development of creative capabilities in and out of creative organizations. Three case studies*. Creativity and Innovation Management. Vol. 15, Núm. 3, (p.268-278)
- NAVAS, María José (1999) *Un siglo utilizando tests*. Revista Electrónica de Metodología Aplicada. Vol. 4, Núm. 2, Universidad de Oviedo. Consultado el 15-4-2010 en <http://www3.uniovi.es/~Psi/REMA/v4n2/a1/>
- NICKERSON, Raymond S. (1999) *Enhancing creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) (1999) *Handbook of Creativity* (p. 392-430). London: Cambridge University Press
- NOS ALDÁS, Eloísa (2007) *Lenguaje publicitario y discursos solidarios*. Barcelona: Icaria
- OBELEN, Erik W. (2012) *States Mulling Creativity Indexes for Schools*. Artículo publicado el 2-2-2012 en el semanario Education Week (Langhorne: Editorial Projects in Education, Inc.) Consultado el 15-4-2012 en http://www.edweek.org/ew/articles/2012/02/02/19creativity_ep.h31.html
- OBRADORS, Matilde (2006) *Técnicas de Ideación Publicitaria. Aplicación de nuevos enfoques en la docencia*. En ROM, Josep; SABATÉ, Joan Ed. *Revisemos las teorías de la creatividad. III Symposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria* (Trípodos Extra). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- _____ (2007) *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Barcelona: Aldea Global
- OECD/JRC (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo /Joint Research Center) (2008) *Handbook on Constructing Composite Indicators. Methodology and user guide*. Paris: OECD Publishing. Consultado el

3-8-2010 en <http://www.oecdbookshop.org/oecd/get-it.asp?REF=3008251e.pdf&TYPE=browse>

- OKEN-WRIGHT, Pam (1998) *Transition to writing: Drawing as a scaffold for emergent writers*. Young Children. Vol. 53, Núm. 2 (p.76-81)
- OLINS, Robert A. (1974) *On ad education. Who's selling what?* Journalism educator (Actualmente Journalism & mass media educator) Vol.29 Núm.1 (p. 39-40) London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE
- O'NEIL, Harold F.; ABEDI, Jamal y SPIELBERG, Charles D. (1994) *The Measurement and teaching of creativity*. En (1994) O'NEIL, Harold F.; DRILLINGS, Michael (Ed.) *Motivation: theory and research*. Cap. 13 (p.245-265) Hillsdale: Laurence Erlbaum
- O'QUINN Karen y BESEMER, Susan P. (1989) *The development, reliability, and validity of the revised creative product semantic scale*. Creativity Research Journal. Vol.2, Núm. 4 (p.267-278)
- (1999) *Creative products*. En RUNCO, Mark A. y PRITZKER, Steven R. (Ed.) (1999) *Encyclopedia of Creativity*. Vol.1 (p.413-423) London: Academic Press
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2010) *The Millennium Development Goals Report*. New York: United Nations. Consultado el 13-5-2010 en: <http://www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml>
- ORBEA, Jesús; TUR, Victoria y FERNÁNDEZ, M.Dolores (2006) *Aportaciones al diseño curricular: guías docentes de las asignaturas aproximación a la docencia de la Creatividad Publicitaria en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. En CARRASCO, V. y MARTÍNEZ, M.A. (Coord.) (2006) *Redes de investigación docente en el espacio europeo de educación superior* Vol. 1, (p. 267-290) Alicante: Universidad de Alicante/ Marfil
- ORTEGA, Rosario (2005) *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica
- OSBORN, Alex F. (1960) *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. Michigan: Scribner
- OSBORNE, Thomas (2003) Against 'creativity': a philistine rant. En *Economy and Society* Vol. 32, Núm. 4 (p507-525)
- OTÁLORA, Leonardo (2007) *La cultura fáustica, un mito de la sociedad mediática y del consumo*. Miradas. Revista de la facultad de comunicación social de la Universidad Santo Tomás, Vol.2, Núm.2 (p. 277-285) Bogotá: Universidad Santo Tomás
- (2010) *La ampliación de la contracultura política a la ambientalista. Resistencia y piratería publicitaria*. Pensar la Publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 4, Núm. 2, (p.111-126)
- PACHECO, Marta (2009) *El discurso disidente de la contrapublicidad verde*. Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias. Vol. 3, Núm. 1 (p. 55-82)
- PALACIOS, Jesús (1978) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia. Edición consultada (1999) México D.F: Fontamara
- PALLÁN, Carlos (2004) *USA: el negocio de la educación superior*. Firgoa, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Artículo publicado el 5-11-2004, consultado el 2-2-2011 en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10787>
- PARINI, Pino (Coord.) (2002) *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós
- PEIRCE, Charles S. (1892) *The doctrine of necessity examined*. En Peirce Edition Project (Ed.) (2009) *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition*. Vol. 8. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press
- PEÑA, Ana M. (2004) *Las teorías de la inteligencia y la superdotación*. Aula Abierta Núm. 84 (p. 23-38)
- PÉREZ-FABELLO, María J. y CAMPOS, Alfredo (2007) *Creatividad y rendimiento académico de los estudiantes de Bellas Artes*. Revista galego-portuguesa de psicología e educación. Vol. 15, Núm. 2 (p.127-133)
- PÉREZ LUNA, Enrique (1999) *Epistemología de la evaluación cualitativa*. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 4 (p. 7-18)
- PERKINS, David N. (1981) *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press

- _____ (1998) *In the country of the blind, an appreciation of Donald Campbell's vision of creative thought*. Journal of Creative Behavior, Vol.32, Núm. 3 (p.177-191). Amherst: Creative Education Foundation
- PERRY-SMITH, Jill E. (2006) *Social yet creative: The role of social relationships in facilitating individual creativity*. Academy of Management Journal, Núm. 49 (p.85-101). New York: Academy of Management
- PERRY-SMITH, Jill E. y SHALLEY, Christina E. (2003) *The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective*. Academy of Management Review. Núm.28 (p 89-106). New York: Academy of Management
- PIAGET, Jean (1969) *Psychologie et pédagogie*. Paris: Société Nouvelle des Éditions Gonthier Edición consultada (2001) *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica
- PINEDA, Antonio (2007) *Propaganda y publicidad comercial: un principio diferenciador*. Questiones Publicitarias, Vol.1, Núm.12 (p.107-128)
- PISCITELLI, Alejandro (1997) *(Des)-haciendo ciencia. Creencias, cultura y conocimiento*. Buenos Aires: El Riel
- PIZARROSO, Alejandro (1999) *Historia de la Propaganda. Notas para una estudio de la propaganda política y de guerra*. Madrid: Eudema
- PLUNKETT, Jack W. (2008) *Plunkett's Advertising & Branding Industry Almanac 2008: Advertising & Branding Industry Market Research, Statistics, Trends & Leading Companies*. Huston: Plunkett Research
- PLUNKER, Jonathan A.; BEGHETTO, Ronald A. y DOW, Gayle T. (2004) *Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research*. Educational Psychologist. Vol. 39, Núm.2 (p.83-96)
- PLUNKER, Jonathan A. y RUNCO, Mark A. (1998) *The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment* Roeper Review (Número especial: *Creativity and Gifted Education*) Vol. 21, Núm.1 (p. 36-39)
- PLUNKER, Jonathan A. y RENZULLI, Joseph S. (1999) *Psychometric approaches to the Study of Human Creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) (1999) *Handbook of Creativity*. (p. 35-62) Cambridge: Cambridge University Press
- POINCARÉ, Henri (1902) *La science et l'hypothèse*. París: Alean
- PONTI, Franc (2001) *La empresa creativa. Metodologías para el desarrollo de la innovación en las organizaciones*. Barcelona: Granica
- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana y MARTÍN, Rosa (1997) *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. I: teoría, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas. Vol. 15, Núm.2 (p. 155-172)
- _____ (1998) *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones*. Enseñanza de las ciencias. Vol. 16, Núm.2 (p. 271-288)
- PRICKEN, Mario (2001) *Kribbeln im kopf*. Maguncia: Verlag Hermann Schmidt. Edición en español (2004) *Publicidad creativa. Ideas y técnicas de las mejores campañas internacionales*. Barcelona: Gustavo Gili
- PRIEST, Thomas (2006) *Self-evaluation, creativity, and musical achievement*. Society for Education, Music and Psychology Research. Vol. 34, Núm.1 (p. 47-61)
- PRIETO, María D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, Olivia; BERMEJO, M. Rosario; RENZULLI, Joseph; CASTEJÓN, José L. (2002) *Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad*. Psicothema, Vol. 14, Núm. 2 (p. 410-414)
- PRIGOGINE, Ilya y STENGERS, Isabelle (1996) *La fin des certitudes, temps, chaos et les lois de la nature*. París: Ed. O. Jacob. Edición en castellano PRIGOGINE, Ilya y STENGERS, Isabelle (1997) *El fin de las certidumbres*. Madrid: Santillana-Taurus
- PROYECTO TUNING (2003) *Tuning Education Structures in Europe*. Groningen: Universidad de Groningen. Edición consultada (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Consultado el 1/10/2008 en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp

- QUINN, Francis X. (1963) *Ethics, Advertising and Responsibility*. Westminster: Canterbury Press
- QUIVY, Raymond y VAN CAMPENHOUDT, Luc (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod. Edición en catalán (1997) *Manual de recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder
- RABIKOWSKA, Marta (2009) *A Degree in Advertising: an unwanted child of the business. Why academia and advertising should not be bridged*. Journal of Employability and the Humanities Vol.1, Núm. 3 (p. 1-16) Lancashire: Center for Employability Through the Humanities
- RAMÓN y CAJAL, Santiago (1889) *Sobre las fibras nerviosas de la capa granulosa del cerebelo y evolución de los elementos cerebelosos* Edición consultada en RAMÓN y CAJAL, Santiago (2006) *S. Ramón y Cajal. Trabajos escogidos*. Barcelona: Bosch
- RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM SOCIETATIS IESU (1599) VV.AA. . Roma: Collegio Romano. Traducción de la reedición de 1616 por AMIGÓ, Gustavo (S.D.) Roma: Compañía de Jesús. Consultado el 21-6-2008 en: <http://www.danielpallarola.com.ar/archivos/ratiostudiorun1599.pdf>
- RAY, Michael L. y MYERS, Rochelle (1986) *Creativity in Business*. Virginia: Doubleday
- REASON, Peter y ROWAN, John (Ed.) (1981) *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Chichester: John Wiley.
- REGUILLO, Rossana (2009) *Llano en llamas. Jóvenes contemporáneos y mercado de riesgos*. Conferencia inaugural del I Congreso internacional joventut i Societat 18 a 20-6-2009. Girona : Universitat de Girona. Consultado el 8-3-2010 en <https://www.udg.edu/Portals/3/JoventutSocietat/pdfs/conf/inaugura.pdf>
- REID, Leonard N. y ROTFELD, Herbert J. (1976) *Toward an associative model of advertising creativity*. Journal of Advertising. Vol. 5, Núm. 4 (p. 24-29)
- REIGELUTH, Charles M. (1999) *The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions*. En REIGELUTH, Charles M. (Ed) *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory* Vol. II (p. 5-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- REIGELUTH, Charles M. y MOORE Julie (1999) *Cognitive education and the cognitive domain*. En REIGELUTH, Charles M. (Ed) *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory* Vol. II (p. 437-472). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- REITH, Gerda (2004) *Uncertain Times. The notion of risk and the development of modernity*. Time & Society. Vol. 13, Núm. 2/3 (p. 383-402)
- RENAUT, Alain (2002) *Que faire des universités?* París: Bayard. Edición en español (2008) *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM
- RENZULLI, Joseph S. (Ed.) (1986) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press
- REY, Juan (2005) *Publicidad y religión. Semejanzas y diferencias entre el discurso publicitario y el discurso católico*. Trípod, Núm. 18 (p.65-95). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- REYNOSO, Carlos (2006) *Complejidad y caos: una exploración antropológica*. Buenos Aires: SB
- RIART, Joan (2009) *Cap a on va la psicopedagogia?* Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport. Núm. 23-24 (p. 13-22) Barcelona: Universitat Ramon Llull
- RICARTE, José María (1998) *Creatividad y comunicación persuasiva*. Barcelona: Aldea Global
- _____ (2000) *Líneas de investigación en la comunicación persuasiva*. Temes de Disseny, Núm. 17 (p.8). Consultado el 14-10-2007 en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/17/ricarte-es>
- RICHARDS, Ruth (2006) *Frank Barron and the Study of Creativity: A Voice That Lives on*. Journal of Humanistic Psychology Vol. 46, Núm.352 (p. 352-370)
- _____ (Ed.) (2007) *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association

- RIVERO, Carmen I. (2002) *El aporte de Edgar Morin al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad*. Salud de los Trabajadores. Vol. 10, Núm. 1-2 (p.103-115)
- ROBERTSON, Julie F. (2002) *Teaching Epidemiology: An Experiential Strategy*. Nurse Educator Vol.27, Núm.3 (p. 123-125)
- ROCA, David y MENSA, Marta (2009) *Las metodologías utilizadas en las investigaciones de creatividad publicitaria (1965-2007)*. Comunicación y Sociedad, Vol. 22, Núm. 2 (p. 7-34)
- RODRÍGUEZ, Quique (2010) *¿Puede ser España una potencia económica en educación?*. Madrid: Unidad Editorial Información Económica. Consultado el 18-2-2010 en: http://archivo.expansionyempleo.com/2010/03/12/desarrollo_de_carrera/1268416208.html
- ROM, Josep; SABATÉ, Joan (2006) *La creatividad antes de Guilford*. En ROM, Josep; SABATÉ, Joan Ed. *Revisemos las teorías de la creatividad. III Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria* (Trípodos Extra). Barcelona: Universitat Ramon Llull
- ROMO, Manuela (1997) *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- ROS, Marc (2012) *Cannes Lions 2012: entrevista a Marc Ros, Aftershare TV, jurado*. Entrevista realizada por Jesús Díaz para Programa de la Publicidad. Publicado el 24-06-2012 por MarketingDirecto.com. Consultado el 30-06-2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=RoGBasvDpVc&feature=relmfu>
- ROTZOLL Kim B.; HAEFNER James E.; HALL, Steven R. (1996) *Advertising in contemporary society: perspectives toward understanding*. Champaign: University of Illinois Press
- ROZET, Isaak M (1981) (Edición consultada:2008) *Psicología de la fantasía*. Madrid: Akal
- RUIZ COLLANTES, F. Xavier (2000) *Retórica creativa. Programas de ideación publicitaria*. Barcelona: Aldea Global
- RUNCO, Mark A. (Ed.) (1997) *The Creativity research handbook. Perspectives on creativity*. Vol I y II. Cresskill: Hampton Press
- _____ (1999) *Creativity Need not be Social*. En PURSER, Ronald E. y MONTUORI, Alfonso (Ed.) *Social creativity*, Vol.1 (p.237-264)
- _____ (2003) *Creativity, cognition, and their educational implications*. En HOUTZ, John (Ed.) (2003) *The educational psychology of creativity*. (p.25- 56) Cresskill: Hampton Press
- _____ (2007) *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. Oxford: Elsevier Academic Press
- _____ (2009) *Simplifying Theories of Creativity and Revisiting the Criterion Problem. A Comment on Simonton's (2009) Hierarchical Model of Domain-Specific Disposition, Development, and Achievement*. Perspectives on Psychological Science Vol. 4, Núm.5 (p. 462-465)
- RUNCO, Mark A. y ALBERT, Robert S. (Ed.) (1990) *Theories of creativity* Newbury Park: Sage
- RUNCO, Mark A. y BAHLEDA, Michael D. (1986) *Implicit theories of artistic, scientific, and everyday creativity*. The Journal of Creative Behavior, Vol. 20, Núm.2 (p. 93-98)
- RUNCO, Mark A. y CHARLES, Robyn E. (1993) *Judgments of Originality and Appropriateness as predictors of Creativity*. Personality and Individual Differences Vol.15, Núm. 5 (p. 537-546)
- RUNCO, Mark A. y SAKAMOTO, Shawn O. (1999) *Experimental Studies of Creativity*. En *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- SABATÉ, Joan; SOLANAS, Isabel y MARTORELL, Cristina (2010) *De 'Jumbo' a Internet: ¿no será que no hay nada tan nuevo en creatividad y en publicidad?*. En: PINAR, María L. (Ed.) *Creatividad Publicitaria y nuevas formas de comunicación*. Madrid: Universidad Complutense
- SÁEZ, Ferran (1999) *Dislocacions*. València: Edicions 3 i 4 (cap. IV)
- _____ (2006) *La Creatividad como problema filosófico*. Trípodos Núm. 19 (p. 207-212) Barcelona: Universitat Ramon

- SÁNCHEZ FRANCO, Manuel J. (1999) *Eficacia publicitaria. Teoría y práctica*. Madrid: McGrahan-Hill
- SANCHEZ GUZMAN, Jose Ramon (1993) *Teoría de la publicidad*. Madrid: Tecnos/Anaya
- SARACHO, Olivia (2012) *Creativity theories and related teachers' beliefs*. Early Child Development and Care. Vol.182, Núm.1 (p.35-44)
- SARKAR, Prabir y CHAKRABARTI, Amaresh (2011) *Assessing design creativity*. Design Studies. Vol.32, Núm. 4, (p. 348-383)
- SASSER, Sheila L. y KOSLOW, Scott (2008) *Desperately seeking advertising creativity. Engaging an Imaginative "3Ps" Research Agenda*. Journal of Advertising, Vol. 37, Núm. 4 (p. 5-19)
- SCHUDSON, Michael (1993) *Advertising, the uneasy persuasion: Its dubious impact on American society*. London: Routledge
- SCRIVEN, Michael (1967) *The methodology of evaluation*. En TYLER, Ralph; GAGNÉ Robert y SCRIVEN, Michael (Ed.) (1967) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Vol. 1 (p. 39-83). Chicago: Rand McNally
- _____ (1991) *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, London y New Delhi: SAGE
- SEALE, Clive (Ed.) (2004) *Researching society and culture*. Segunda edición del original (1998) London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. Glosario en línea, consultado el 13-3-2010 en: <http://www.rscbook.co.uk/>
- SEBEOK, Thomas A. y UMIKER-SEBEOK, Jean (1979) *You Know my method*. Indiana: Gaslight Publications. Edición en español (1980) *Sherlock Holmes y Charles Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós
- SEGUÍ, Uriel (2005) *Borrar. Acción espaciadora*. (Tesis doctoral) Universidad politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Fecha de defensa octubre de 2005. Consultada el 10-3-2009 en <https://serviciosgate.upm.es/tesis/tesis/6418>
- _____ (2006) *Modos de borrar*. Orbis Tertius. Vol.1, Núm. 0 (p. 16-26)
- SHUELL, Thomas J. (1986) *Cognitive conceptions of learning*. Review of Educational Research, Vol. 56, Núm. 4 (p. 411-436)
- SHWEDER, Richard A. (1990) *Cultural psychology: what is it?* En STIGLER, James W.; SHWEDER Richard A. y HERDT Gilbert (Ed.) *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (p. 1-43) Cambridge: Cambridge University Press
- SILVIA, Paul J. (2008) *Creativity and intelligence revisited: A reanalysis of Wallach and Kogan (1965)*. Creativity Research Journal. Vol. 20, Núm1, p. (34-39)
- SILVIA, Paul J. y KAUFMAN, James C. (2010) *Creativity and Mental Illness*. En STERNBERG, Robert J. y KAUFMAN, James C. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cap. 20 (p.381-394) New York: Cambridge University Press
- SILVIA, Paul J. y PHILLIPS Ann G. (2004) *Self-Awareness, self-Evaluation, and creativity*. Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 30, Núm.8 (p. 1009-1017)
- SIMON, Jane (1977) *Creativity and Altered States of Consciousness*. American Journal of Psychoanalysis Vol. 37 (p. 3-12)
- SIMONTON, Dean K. (1984) *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge: Harvard University Press
- _____ (1988a) *Scientific genius*. New York: Cambridge University Press
- _____ (1988b) *Creativity, leadership, and chance*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambrige : Cambridge University Press (p.386-426)
- _____ (1994) *Greatness: Who makes history and why?* New York: Guilford Press
- _____ (1995) *ForeSight in insight: A Darwinian answer*. En STERNBERG, Robert y DAVIDSON, Janet E. (Ed.) *The nature of insight* (p. 495-534) Cambridge: MIT Press
- _____ (1998) *Donald Carnpbell's model of the creative process: Creativity as blind variation and selective retention*.

- Journal of Creative Behavior, Núm. 32 (p. 153-158) Amherst: Creative Education Foundation
- _____ (1999) *Talent and its development: An emergenic and epigenetic mode*. Psychological Review, Núm. 106 (p. 435-457) Washington: American Psychological Association
- _____ (2004) *Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist*. Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (2009) *Varieties of (scientific) creativity: A hierarchical model of domainspecific disposition, development, and achievement*. Perspectives on Psychological Science. Vol. 4, Núm.5 (p. 441-452)
- _____ (2011) *Creativity*. En LOPEZ, Shane J. y SNYDER, C.R. (Ed.) (2011) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Cap. 24 (p.261-271) Oxford: Oxford University Press.
- SKILLSET y DCMS-AUDIO VISUAL INDUSTRIES TRAINING GROUP (2001) *Skills for tomorrow's media*. London: Skillset. Consultado el 25-10-2009 en http://www.skillset.org/uploads/pdf/asset_178.pdf?1
- SMITH Jeffrey K. y SMITH Lisa F. (1999) *Educational Creativity*. En STERNBERG, Robert J. y KAUFMAN, James C. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.250-264) New York: Cambridge University Press
- SMITH, Michael; LEWIS, David y JOHNSTON, Mark (1989) *Dispositional theories of value*. Proceedings of the Aristotelian Society. Vol. 63 (Suplemento) (p. 139-174)
- SMITH, Robert E. y YANG, Xiaojing (2004) *Toward a General Theory of Creativity in Advertising. Examining the role of divergence*. Marketing Theor. Vol. 4, Núm. 31 (p.31-58)
- SNELBECKER, Glenn E. (1999) *Some thoughts about theories, perfection and instruction*. En REIGELUTH, Charles M. (Ed) *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory* Vol. II (p.437-472). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates
- SORIANO, Carles (Coord.) (2007) *Fundamentos de Neurociencia*. Barcelona: Editorial UOC
- SOUSA, Fernando C. (2002) *Leadership and Creativity: An Interactionist View*. International Conference on Creativity and Leadership in Entrepreneurship. London, 10 de Julio: Greenwich University
- STEIN Morris, I. (1975) *Stimulating creativity: Group procedures, Vol 2*. New York: Academic Press
- STERNBERG, Robert J. (1985) *Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 49, Núm. 3 (p. 607-627) Washington: American Psychological Association
- _____ (1997) *Successful intelligence*. New York: Plume
- _____ (Ed.) (1999) *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (2002) *La creatividad es una decision (II)*. Creatividad y Sociedad, Vol. 1, Núm. 2 (p.9-16)
- _____ (2003) *WICS: A theory of wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press
- _____ (2006) *The Nature of Creativity*. Creativity Research Journal Vol. 18, Núm. 1 (p. 87-98)
- STERNBERG, Robert J. y LUBART, Todd I. (1991) *Creating creative minds*. Phi Delta Kappan. Vol. 72, Núm. 8 (p. 608-614)
- _____ *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press. Edición en español (1997) *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós
- _____ (1999) *The concept of creativity: Prospects and Paradigms*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) (1999) *Handbook of Creativity*. (p. 3-16). London: Cambridge University Press
- STERNBERG, Robert J.; LUBART Todd, I.; KAUFMAN, James C.; PRETZ, Jean E. (2005) *Creativity*. En HOLYOAK, Keith, J. y MORRISON, Robert G. *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Cap. 15, p. 351-369)

- STIERNA, Johan (2009) *Is it possible to measure scientific creativity?* En VILLALVA, Ernesto (Ed.) (2009) Recopilación de comunicaciones a *International Conference Can creativity be measured?*. UE European Commission for education & training (Lifelong Learning Policy). 28-29 de Mayo, Auditorium of Tour Madou, Brussels. Consultado el 5-4-2011 en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm
- STUFFLEBEAM, Daniel (2003) *The CIPP model for evaluation*. En STUFFLEBEAM, Daniel y KELLAGHAN, Thomas (Ed.) (2003) *The international handbook of educational evaluation* (p.31-61). Boston: Kluwer
- STUFFLEBEAM, Daniel L.; FOLEY, Walter J.; GEPHART, William J.; GUBA, Egon G.; HAMMOND, Robert L.; MERRIMAN, Howard O.; y PROVUS, Malcolm M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock. Edición consultada STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós
- STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD Anthony J. (2007) *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley & Sons
- TAM, Maureen (2000) *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning*. Journal of Educational Technology & Society Vol. 3, Núm.2 (p. 50-60) International Forum of Educational Technology & Society. Consultado el 2-6-2011 en http://www.ifets.info/download_pdf.php?j_id=18&a_id=308
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw (1976) *Dzieje sześciu pojęć*. (Edición consultada:2001) *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos, Colección Metrópolis
- TAYLOR, Calvin W. (1959) *The 1955 and 1957 research conferences. The identification of creative scientific talent*. American Psychologist. Vol.14, Núm. 2 (p. 100-102)
- _____ (1988) *Various approaches to and definitions of creativity*. En STERNBERG, Robert J. (Ed.) *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press
- TAYLOR, Calvin W. y GETZELS Jackson S. (Ed.) (1975) *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine Puc. Co. Edición consultada (2009) New Brunswick y London: Aldine Transaction
- TAYLOR, Charles R. (2005) *Moving international advertising research forward: a new research agenda*. Journal of Advertising, Vol. 34, Núm. 1 (p. 7-16)
- TAYLOR, Irving A. (1959) *The nature of creative process*. En SMITH, Paul (Ed.) (1959) *Creativity, an examination of the creative process. A report on the 3rd communications conference of the Art Directors Club of New York*. (p. 54-61). New York: Hasting House
- TAYLOR, Irving A. y SANDLER, Bruce E. (1972) *Use of Creative Product Inventory for evaluating products of chemists*. Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association. Vol.7, Parte 1, (p. 311-312)
- TAYLOR, Steven J. y BOGDAN, Robert (1984) *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. New York: John Wiley and Sons. Edición en español (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- TEJADA, José (1989) *Educación "en" y "para" la creatividad*. Barcelona: Humanitas
- TEMES DE DISSENY (2000) Editorial del Núm.17. En *Creatividad, comunicación y mercado*. Temes de Disseny, Núm.17. Barcelona: Elisava Edicions. Consultado el 10-2-2012 en http://tdd.elisava.net/coleccion/17?set_language=es&cl=es
- TENA, Marta (2009) *Aprendizaje y evaluación de la competencia transversal "Creatividad e Innovación" en el marco de una titulación adaptada al EEES*. Comunicación a la III Conferencia Internacional UNIVEST'09.12 y 13-11-09 en la Universitat de Girona. Girona. Copnconsultado el 5-3-2010 en: <http://hdl.handle.net/10256/2024>
- THOMAS, Kerry (2007) *Can Creativity be Taught and Learned?* En *Creativity, Enterprise and Policy - New Directions in*

Education. Conferencia celebrada en Wellington del 6 al 9/12/2007 PESA Philosophy of Education Society of Australasia. Consultado el 5/8/2010 en <http://www.pesa.org.au/index.php?page=//papers/2007-papers/Thomas,K.pdf>

- TIGHE, Elizabeth M.; PICARIELLO Matha; y AMABILE, Teresa (2003) *Environmental influences on motivation and creativity in the classroom*. En HOUTZ, John (Ed.) (2003) *The educational psychology of creativity*. (p.199- 222) Cresskill: Hampton Press
- TORRANCE, E. Paul (1966) *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms (Technical Manual Research Edition) Verbal Tests (Forms A and B) Figural Tests (Forms A and B)*. Princeton: Personnel Press
- _____ (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual*. Princeton: Personnel Press/Ginn
- _____ (1977) *Creativity in the classroom. What research says to the teacher*. Washington: National Education Association
- TORRANCE, E. Paul y GOFF, Kathy (1989) *A quiet revolution*. The Journal of Creative Behavior. Vol. 23, Núm. 2 (p.136-145)
- TORRANCE, E. Paul y SAFTER, H. Tammy (1986) *Are children becoming more creative?* Journal of Creative Behavior. Vol. 20, Núm. 1 (p.1-13)
- TORRANCE, E. Paul y TORRANCE, J. Pansy (1973) *Is creativity teachable?*. Michigan: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- TORRE, Saturnino de la (1995) *Creatividad Aplicada. Recursos para la formación creativa*. Madrid: Escuela Española
- _____ (1995b) *La creatividad es social*. En Torre, Saturnino de la (1995) *Creatividad aplicada. Recursos para la formación creativa*. Madrid: Escuela Española. Consultado el 5-10-2010 en: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/creatividad_social.pdf
- _____ (2000) *Persona y proceso creativos ¿Qué diferencias introduce la profesión?*. Temes de Disseny, Núm. 17 (pp.13-16). Barcelona: Elisava. Consultado el 7-7-2008 en <http://tdd.elisava.net/coleccion/17/de-la-torre-es>
- _____ (2008) *Creatividad cuántica. Una mirada transdisciplinar*. En Encuentros Multidisciplinares. Vol. 10, Núm. 28 (p. 5-21)
- TORRENTS, Ricard (2007) *Què és la universitat o de la conveniència de rellegir Humboldt*. Lliçó de jubilació 27 d'abril de 2007. Vic: Servei de Publicacions de la UVIC
- TRAYER, Joan (2007) *Seminario Estratègies metodològiques en la docència. Aprenentatge cooperatiu i treball en equip en l'ensenyament universitari*. 11, 12 y 13 de junio de 2007, Universitat de Vic
- TREFFINGER, Donald J. (1980) *Encouraging creative learning for the gifted and talented*. Ventura: Country Superintendent for Schools
- _____ (2003) *Assessment and measurement in creativity and creative problem solving*. En HOUTZ, John C. (Ed.) (2003) *The educational psychology of creativity*. Cap. IV. (p. 59-93) Cresskill: Hampton Press
- TREFFINGER, Donald J., ISAKSEN, Scott G. Y DORVAL, K. Brian (1996) *Climate for creativity and innovation: Educational implications*. Sarasota: Center for Creative Learning
- TREFFINGER, Donald J., YOUNG, Grover C., SELBY, Edwin C., & SHEPARDSON, Cindy (2002) *Assessing creativity: A guide for educators*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut
- TRYPHON, Anastasia y VONÈCHE, Jacques (1996) *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. London: Taylor & Francis
- TYLER, Ralph W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.. Quinta edición en español (1986) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Consultado el 13-5-2010 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- _____ (2006) *Comprender las Industrias Creativas. Las estadísticas como apoyo a las políticas públicas*. París: Alianza Global

- _____ (2007) *Evaluation handbook*. Internal Oversight Service Evaluation Section. Consultado el 8-10-2009 en: unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155748e.pdf
- UNU-WIDER (2006) *La Distribución Mundial de la Riqueza de los Hogares*. Nota de prensa del Instituto Mundial para la Investigación de Desarrollo Económico de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU-WIDER) emitida el martes 5-12-2006. Consultado el 8-10-2009 en: http://www.wider.unu.edu/events/past-events/2006-events/en_GB/05-12-2006/_files/78079221070299518/
- VALCÁRCEL, Miguel (Coord.) (2003) *Preparación del profesorado español para la convergencia europea en educación superior* Estudio EA2003-0040. Madrid: Dirección General de Universidades y Ministerio de Economía y Ciencia.
- VALSINER Jaan y ROSA Alberto (2007) *Contemporary socio-cultural research: uniting culture, society, and psychology*. En VALSINER Jaan y ROSA Alberto (Ed.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (p.1-20). Cambridge: Cambridge University Press
- VANDEN BERGH, Bruce G; REID, Leonard N. y SCHORIN, Gerald A. (1983) *How Many Creative Alternatives to Generate*. *Journal of Advertising*, Vol. 12, Núm. 4 (p. 46-49)
- VARELA, Jesús; OLEA, Julio; SAN MARTÍN, Rafael (1991) *Dimensiones de evaluación de productos creativos ¿Dualismo o biopolaridad?*. *Psicothema*. Vol.3, Núm. 1 (p. 97-109)
- VÁZQUEZ, Alfonso (2001) *La imaginación estratégica. El caos como liberación*. Barcelona: Granica
- VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo (2005) *El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa*. En RUÍZ BERRIO, Julio (Ed.) (2005) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. (p. 37-60) Madrid: Editorial Complutense
- VEGA, Fernando (2012) *Cannes Lions 2012: entrevista a F. Vega Olmos, JWT, jurado Titanium & Integrated*. Entrevista realizada por Jesús Díaz para Programa de la Publicidad. Publicado el 30-06-2012 por MarketingDirecto.com. Consultado el 25-06-2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=MJnYQXrXCyo&feature=relmfu>
- VEGA, Francisco J. y VENTOSA, Victor (1993) *Programar, acompañar, evaluar*. Madrid: CCS
- VELASCO, Patricia (2007) *Psicología y Creatividad: Una Revision Historica (Desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación
- VERALDI, Gabriel y VERALDI, Brigitte (1972) *La Psychologie de la création*. Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture, Marabout-Service-Psychologie. Edición consultada (1974) *Psicología de la creación*. Bilbao: Mensajero
- VERGARA, Enrique (2006) *Publicidad: ¿la "zanahoria metafísica" que mueve al burro o el color de nuestro tiempo?* *Trípodos*, Núm.18 (p.157-164) Barcelona: Universitat Ramon Llull
- VERGER, Antoni (2008) *Avaluació docent i fracàs escolar: dues peces que no encaixen*. *Diari de Mallorca* 10-11-2008. Consultado el 30-7-2009 en http://www.diariodemallorca.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2008111000_5_408282__Opinion-Avaluacio-docent-fracas-escolar-dues-peces-encaixen
- VICTORIA, Juan S. (2011) *Publicidad, comunicación y educación. Conceptos y presupuestos*. En VV.AA. (2011) *Publicidad, educación y nuevas tecnologías* (p. 65-86). Informe elaborado por: Grupo de Investigación Nuevas Formas Publicitarias y Nueva Economía y a la Asociación UNESCO para la Promoción de la Ética en los Medios de Comunicación (AUPEMEC). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- VICTOROFF, David (1978) *La Publicité et l'image*. Paris: Denoël-Gonthier. Edición consultada (1985) *La publicidad y la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili
- VIGO, Alejandro G. (2003) *Ética y creatividad. Libertad, sentido y reglas en contextos práctico-operativos*. *Tópicos*, Núm.11 (p.137-160)
- VILLALBA, Ernesto (2008) *On Creativity. Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*. European Commission Joint Research Centre. Scientific and technical reports. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- _____ (Ed.) (2009) Recopilación de comunicaciones a *International Conference Can creativity be measured?*. UE

European Commission for education & training (Lifelong Learning Policy). 28-29 de Mayo, Auditorium of Tour Madou, Brussels. Consultado el 5-4-2011 en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-conference_en.htm

VILLASANTE, Tomás R. (2006) *Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata

VOGEL, Harold L. (2010) *Entertainment Industry Economics: A Guide for Financial Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

VYGOTSKY, Lev S. (1925) *Psicologia Ikusstva*. Conferencia no publicada en vida. Primera edición (1971) *Psychology of art*. Cambridge: MIT Press. Edición consultada (2006) *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós

_____ (1934a) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Título en ruso del texto original no localizado, se publicó por primera vez dentro de LEONTIEV Alexis N. et al. (Ed.) (1960) *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* Moskvá: Pedagogika. Edición consultada (2010) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

_____ (1934b) *Myshlenie i Rech*. ZAPOROZEC, A. V. et al. (Ed.) (1982-1984) *Vygotsky, Sobranie sochinenii* (Obras escogidas) Vol. 1. Moskvá: Pedagogika. Edición consultada (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós

WALLAS, Graham (1926) *The art of thought*. New York: Harcourt Brace

WATSON, Elisabeth (2007) *Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity*. Human Resource Development Review Vol.6, Núm 4. SAGE Journals online

WEBER, Maximilian C.E. (1919) *Wissenschaft als Beruf*. En *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. Erster Vortrag, 1919. Edición consultada (1983) en *El trabajo intelectual como profesión* (p. 9-59) Barcelona: Bruquera

WEHNER, Lucille, CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly y MAGYARI-BECK, István (1991) *Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation*. Creativity Research Journal, Vol.4, Núm. 3 (p.261-271). London: Routledge

WEIMER, Maryellen (2002) *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass

WEINBERG, Steven (1992) *Dreams of a final theory The Scientist's Search for the Ultimate Laws of Nature*. New York: Pantheon Books. Edición en castellano (2003) *El sueño de la teoría final: la búsqueda de las leyes fundamentales de la naturaleza*. Barcelona: Crítica

WEISBERG, Robert W. (1993) *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: Freeman Press

WEST, Douglas C.; KOVER, Arthur J.; CARUANA, Albert (2008) *Practitioner and Customer Views of Advertising Creativity: Same Concept, Different Meaning*. Journal of Advertising. Vol. 37, Núm. 4 (p. 37-47)

WHITE, Alisa y SMITH, Bruce L. (2001) *Assessing advertising creativity using the Creative Product Semantic Scale*. Journal of Advertising Research. Vol.41, Núm. 6 (p. 27-35)

WHITMAN, R. Douglas; HOLCOMB, Erin y ZANES, Jason (2010) *Hemispheric Collaboration in Creative Subjects: Cross-Hemisphere Priming in a Lexical Decision Task*. Creativity Research Journal. Vol. 22, Núm. 2 (p.109-118)

WILLEY, David A. (2000) *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. En *The Instructional Use of Learning Objects Online Version*. Vol. 2.830, Núm. 435. (p. 1-35)

WILLIAMS, Bob (1999) Operational definitions and assessment of higher-order cognitive constructs. Educational Psychology Review. Vol.11, Núm.4 (p.411-427)

WILLIAMS, Wendy M. y YANG, Lana T. (1999) *Organizational Creativity*. En: STERNBERG, Robert J. (Ed.) (1999) *Handbook of creativity*. (p. 373-391) Cambridge: Cambridge University Press

WINTRINGHAM, Arthur B. (1971) *El rol de la gerencia en un clima creativo*. En (1971) DAVIS, Gary A. y SCOTT, Joseph A. (Ed.) *Estrategias para la creatividad*. (p. 344-354). Buenos Aires: Paidós

YOUNG, James W. (1944) *A Technique for Producing Ideas*, Lincolnwood: NTC Business Books (Edición consultada:1982)

Una técnica para producir ideas. Madrid: Eresma

ZANOT, Eric (1981) *Public attitudes toward advertising*. En KEITH, H (1981) *Advertising a new edge- AAA proceedings*. Provo: American Academy of Advertising

————— (1984) *Public attitudes toward advertising: The american experience*. International Journal of Advertising Vol. 3, Núm. 1 (p. 3-15)

ZAPOROZEC, A. V. et al. (Ed.) (1982-1984) *Vygotsky, Sobranie sochinenii* (Obras escogidas) Vol. 1. Moskvá: Pedagogika

ZINKHAN, George W. (1993) *Creativity in Advertising: Creativity in the Journal of Advertising*. Journal of Advertising, Vol. 22, Núm. 3 (p. 1- 3)

ZINN, Jens O. (2006) *Recent Developments in Sociology of Risk and Uncertainty*. Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 7, Núm. 1, Art.30 (p.1-11)

ZITTOUN, Tania (2007) *The role of symbolic resources in human lives*. En VALSINER Jaan y ROSA Alberto (Eds.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (p. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press

ZYMAN, Sergio (2002) *The end of advertising as we know it*. Hoboken: John Wiley & Sons

Anexos

Pág.

ii	ANEXO I <i>Ejemplos valor añadido de 1957</i>
iv	ANEXO II <i>Centros universitarios con docencia y asignaturas relacionadas con el análisis</i>
xii	ANEXO III <i>Deontología y autocontrol de la publicidad en España</i>
xiv	ANEXO IV <i>Planes de estudios de centros con grado en Publicidad y RR.PP.</i>
xvi	ANEXO V <i>Puntuación media asignada a los conocimientos disciplinares para el grado en Publicidad y RR.PP.</i>
xviii	ANEXO VI <i>Ejemplos revolución/reforma</i>
xx	ANEXO VII <i>Ejemplo de programa de evaluación CIPP</i>
xxi	ANEXO VIII <i>Fases del método SAPPhIRE para evaluar la novedad en un producto</i>
xxii	ANEXO IX <i>Comic de Daniel Solana</i>
xiii	ANEXO X <i>Sistemas de evaluación en las asignaturas de creatividad publicitaria</i>

Anexo I

Consultado el 27/5/2011 en:
<http://vintageads.tumblr.com/post/13957251801/la-france-bluing-1957>



Out of the blue . . . the whitest, brightest nylon ever!

NEW LA FRANCE BLUING with its special nylon brightener actually prevents "graying" of new nylon.

What's more, La France restores even the dingiest nylon in just five washings. And it won't turn fabric yellow as most bleaches will.

Try it tonight . . . La France is detergent, nylon brightener and bluing all in one handy box.

P. S. La France is perfect for all your family wash, too.

washes away "nylon gray"



*La France is detergent,
nylon brightener and bluing
all in one handy box*

Another fine product of General Foods

Consultado el 27/5/2011 en:
<http://vintageads.tumblr.com/post/9795820702/soft-weve-by-scott-1957>



myvintagevogue.com

Gossamer soft and petal pink—the dream of a negligee cascading in a froth of French lace and silk chiffon. Specially designed for Scott, it matches to perfection the luxury of Soft-Weve—Scott's superb "facial quality" 2-ply bath tissue. Five exquisite Soft-Weve colors for your bath or powder room.

*Probably the most noticed luxury
in your home...*

Soft-Weve® by Scott



Anexo II

Centros universitarios con docencia y asignaturas relacionadas con el análisis

Elaboración propia a partir de:

- Educacion.es (Ministerio de Educación)
- Universia.net
- Educaweb.com

URLs consultadas el 31/3/2011 y 1/4/2011.

Ámbito: España

Observaciones:

- Incluye universidades públicas y privadas
- Incluye grados oficiales (no programas de master y doctorado ni títulos propios)
- Incluye asignaturas obligatorias o troncales y optativas (indicadas como OP)
- No se consideran las asignaturas relacionadas con estrategia creativa
- Que una materia no conste (indicada como NO) puede ser debido aún no hayan sido desplegada por la universidad en cuestión o a que la denominación de la asignatura no sea suficientemente explícita para entender que los contenidos están relacionados con la creatividad publicitaria o con la ética-deontología.

1. Grado en publicidad

Centro Universitario CESINE

Grado en Publicidad, Relaciones Públicas y
Marketing + MBA International Marketing
Creatividad Publicitaria I
Creatividad Publicitaria II
Ética y Deontología de la Comunicación
Ética en la globalización

CEU Abat Oliba

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas
Creación y producción en radio
Creación y producción en televisión
Creatividad Publicitaria
Ética

CEU Cardenal Herrera

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas
Pensamiento creativo

Creatividad para comunicación publicitaria
y de relaciones públicas
Creación y realización publicitarias para
soportes audiovisuales
Creación y Realización Publicitaria para
soportes interactivos y gráficos
Innovación en comunicación
Ética de la comunicación

CEU San Pablo

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas
Pensamiento Creativo
Ética y Deontología

Escola Superior de Relacions Públiques (adscrita a Universitat de Barcelona)

Grado en Publicidad y las Relaciones Públicas
Creatividad publicitaria
Comunicación para la igualdad: Ética y
deontología

ESERP y Staffordshire University

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad Publicitaria Básica
Métodos y Formas de la Comunicación
Persuasiva
Creatividad Publicitaria Avanzada
Ética y Deontología de la Comunicación

ESIC Business and Marketing School

Grado Oficial en Comunicación y Relaciones Públicas

Creatividad en la Elaboración del Mensaje Publicitario
Ética Empresarial

Universidad Antonio de Nebrija

Grado en Publicidad

Creatividad publicitaria
Ética y autorregulación de la comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad Publicitaria
Creatividad en Publicidad y Relaciones Públicas
Procesos y Técnicas Creativas
Creatividad Audiovisual (OP)
Creatividad Gráfica (OP)
Book Creativo (OP)

Universidad Camilo José Cela

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad
Creatividad Publicitaria
Ética y Deontología: Responsabilidad Social Corporativa

Universidad Católica San Antonio UCAM

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad en Comunicación
Ética Fundamental
Ética Aplicada y Bioética
Deontología y Legislación de la Comunicación

Universidad Complutense de Madrid

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

El Proceso de Creación Publicitaria
Creatividad en los Medios No Convencionales (OP)
Creación y Diseño Digital Multimedia(OP)
Ética y Deontología Profesional
Ética de las Organizaciones (OP)

Universidad de Alicante

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Fundamentos de la creatividad
Deontología de la publicidad y de las relaciones públicas

Universidad de Cádiz

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad Publicitaria
Ética y Deontología de la Publicidad y las RR.PP.

Universidad de Málaga

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad Publicitaria
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad de Navarra

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad
Generación de ideas
Ética I
Ética II
Deontología publicitaria

Universidad de Valladolid

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Ideas, métodos y estrategias creativas
Procesos de creación del mensaje publicitario
Ética y Deontología de la Comunicación y de los consumidores
Responsabilidad Social corporativa e institucional

Universitat de Vic

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creativitat Publicitària I
Creativitat II (OP)
Ética Profesional

Universidade de Vigo

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad publicitaria
Deontología de la comunicación

Universidad del País Vasco

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Técnicas de Creación Audiovisual
Creatividad
Creatividad II (OP)
Ética de la Publicidad (OP)

Universidad Europea de Madrid

Grado en Comunicación Publicitaria

Técnicas de creación
Laboratorio de creatividad en entornos gráficos
Laboratorio de creación y desarrollo visual
Laboratorio de creatividad en entornos multimedia
Ética y deontología profesional

Universidad Francisco de Vitoria

Grado en Publicidad

Pensamiento creativo e innovación
Creatividad publicitaria
Técnicas de creación asistidas por ordenador
Creación de mensajes publicitarios
Educación para la responsabilidad social
Ética y deontología profesional

Universitat Internacional de Catalunya

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat Jaume I de Castelló

Grado en Publicitat i Relacions Públiques

Creativitat I
Creativitat II
Ètica i Deontologia Professional

Universitat Pompeu Fabra

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Teorías y Técnicas de la Ideación Publicitaria
Creación de Mensajes Publicitarios
Creatividad en Medios y Apoyos Publicitarios (OP)
Creatividad en Formas Comunicativas de Medios Interactivos (OP)
Ética y Deontología en la Publicidad y las Relaciones Públicas (OP)

Universidad Pontificia de Salamanca

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Teoría de la Creatividad Publicitaria
Deontología Publicitaria y de las RR.PP.

Universitat Ramon Llull / Blanquerna

Grado en Publicidad y las Relaciones Públicas

Creatividad I
Creatividad II
Ética de la Comunicación I

Ética de la Comunicación II

Universidad Rey Juan Carlos

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Creatividad en la elaboración del mensaje publicitario
Principios Jurídicos Básicos: Deontología Profesional e Igualdad

Universitat Rovira i Virgili

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Escritura Creativa (OP)
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad San Jorge

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Taller de creatividad publicitaria
Ética y deontología de la publicidad y las relaciones públicas

Villanueva Centro Universitario (Adscrito a la Universidad Complutense)

Grado en Publicidad y Título Superior en Comunicación Integral Aplicada

El Proceso de Creación Publicitaria
Creatividad en los Medios No Convencionales
Creación y Diseño Digital Multimedia
Ética y Deontología Profesional
Ética de las Organizaciones
Responsabilidad Social de las Empresas

2. Grado en Comunicación Audiovisual**CEU Cardenal Herrera**

Grado en Comunicación Audiovisual

No incluye asignaturas de creatividad
Ética de la comunicación

CEU San Pablo

Grado en Comunicación audiovisual

No incluye asignaturas de creatividad
Ética y Deontología

Mondragon Unibertsitatea

Comunicación audiovisual

Técnicas y procesos creativos de producción, realización y postproducción

Procesos de ideación y narrativa
audiovisual
Pensamiento y ética social
Comunicación, deontología y derecho

Universidad Antonio de Nebrija

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Ética y autorregulación de la comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Camilo José Cela

Grado en Comunicación audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Ética y Deontología: Responsabilidad Social
Corporativa

Universidad Católica San Antonio UCAM

Grado en Comunicación Audiovisual
Creatividad en Comunicación
Ética Fundamental
Ética Aplicada y Bioética
Deontología y Legislación de la
Comunicación

Universidad Carlos III de Madrid

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Complutense de Madrid

Grado en Comunicación Audiovisual
Métodos de Creatividad (OP)
Ética y Deontología Profesional

Universidade da Coruña

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de Barcelona

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad de Burgos

Grado en Comunicación audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Deontología de la comunicación (OP)

Universidad de Extremadura

Grado en Comunicación Audiovisual
Creatividad y Diseño Visual (OP)
Ética y Deontología de la Comunicación
Audiovisual

Universidad de La Rioja

Grado en comunicación
Creatividad Publicitaria Básica
Creatividad Publicitaria Avanzada (OP)
Ética y Deontología de la Comunicación

Universidad de Granada

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de les Illes Balears

Grado en Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Ética de la Comunicación

Universidad del País Vasco

Grado en Comunicación Audiovisual
Técnicas de Creación Audiovisual
Procesos de Creación Audiovisual
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de Lleida

Grau en Comunicació i Periodisme Audiovisuals
No incluye asignaturas de creatividad
Ètica i responsabilitat professional

Universidad de Navarra

Grado en Comunicación audiovisual
Creatividad Radiofónica y Sonora
Ética I
Ética II
Deontología de la Comunicación
Audiovisual

Universidad de Málaga

Grado en Comunicación audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Deontología de la Comunicación
Audiovisual

Universidade de Santiago de Compostela

Grado en Comunicación Audiovisual
Industrias creativas e ideación
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad de Sevilla

Grado en Comunicación Audiovisual
 Escritura Creativa (OP)
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de València

Grado en Comunicación Audiovisual
 Ideación y producción radiofónica
 Ideación y producción televisiva
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de Vic

Grado en Comunicación Audiovisual
 Creativitat Publicitària II (OP)
 Ética Profesional

Universidad Europea de Madrid

Grado Comunicación Audiovisual y Multimedia
 No incluye asignaturas de creatividad
 Ética y deontología profesional

Universidad Europea Miguel de Cervantes

Grado en Comunicación Audiovisual
 Creatividad (OP)
 Ética y deontología de la comunicacion

Universitat Internacional de Catalunya

Grado en Comunicación Audiovisual
 No incluye asignaturas de creatividad
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat Jaume I de Castelló

Grado en Comunicación Audiovisual
 No incluye asignaturas de creatividad
 Ètica i Deontologia Professional

Universitat Pompeu Fabra

Grado en Comunicación Audiovisual
 Fundamentos de Creación Radiofónica
 Creación Radiofónica (OP)
 Técnicas de Ideación Publicitaria (OP)
 Deontología Profesional (OP)

Universidad Pontificia de Salamanca

Grado en Comunicación Audiovisual
 Creación de formatos televisivos
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Rey Juan Carlos

Grado en Comunicación Audiovisual
 Creación y producción Radiofónica
 Creatividad Audiovisual (OP)
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat Rovira i Virgili

Grado en Comunicación Audiovisual
 Creatividad publicitaria (OP)
 Escritura Creativa (OP)
 No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad San Jorge

Grado en Comunicación Audiovisual
 No incluye asignaturas de creatividad
 Ética y deontología de la imagen

Villanueva Centro Universitario (Adscrito a la Universidad Complutense)

Grado en C. Audiovisual y Título Superior en Creación y Producción de Cine y TV
 Creación y Elaboración de Guiones
 Encuentros Profesionales: Creación Audiovisual
 Métodos de Creatividad
 Ética y Deontología Profesional

3. Grados múltiples**CEU Cardenal Herrera**

Grado en Periodismo + Comunicación Audiovisual
 No incluye asignaturas de creatividad
 Ética de la comunicación

CEU Cardenal Herrera

Grado en Periodismo + Publicidad y Relaciones Públicas
 Pensamiento creativo
 Creatividad para comunicación publicitaria y de relaciones públicas
 Innovación en comunicación
 Creación y Realización Publicitaria para soportes audiovisuales (OP)
 Creación y Realización Publicitaria para soportes interactivos y gráficos (OP)
 Ética de la comunicación

CEU Cardenal Herrera

Doble Grado en Publicidad y Relaciones Públicas + Comunicación Audiovisual
 Creatividad para comunicación publicitaria y de relaciones públicas
 Creación y realización publicitaria para soportes interactivos y gráficos
 Pensamiento creativo

Innovación en comunicación
Ética de la comunicación

Escuela Politécnica de Gandia (adscrita a Universitat Politècnica de València) Grado en Comunicación Audiovisual Y Publicidad
Ideación de formatos audiovisuales
Guión y procesos de ideación (OP)
No incluye asignaturas de ética/deontología

ESIC Bussiness and Marketing School
Grado en Publicidad y Relaciones Públicas + Titulado superior en Marketing
Creatividad en la Elaboración del Mensaje Publicitario
Principios Jurídicos Básicos: Deontología Profesional e Igualdad

ESIC Bussiness and Marketing School
Grado en Comunicación y RRPP + Título Superior en Marketing
Creatividad Publicitaria
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad a Distancia de Madrid
Centro de Iniciativas Profesionales y Grado en Periodismo + experto en comunicación, publicidad y relaciones públicas
No incluye asignaturas de creatividad
Deontología Periodística

Universidad Antonio de Nebrija
Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Publicidad
Creatividad publicitaria
Ética y autorregulación de la comunicación

Universidad Antonio de Nebrija
Doble Grado en Artes escénicas y comunicación audiovisual
Literatura y creación
Taller de interpretación y creación escénica I
Taller de interpretación y creación escénica II
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Europea de Madrid
Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual y Multimedia
Pensamiento Creativo
Taller de Creatividad
Creación y desarrollo visual

Creatividad en formatos audiovisuales
Laboratorio de creatividad en entornos gráficos
Laboratorio de creación y desarrollo visual
Laboratorio de creatividad en entornos multimedia
Ética y Legislación profesional
Ética y deontología profesional
Principios Jurídicos Básicos: Deontología Profesional e Igualdad

Universidad Europea de Madrid
Doble Grado en Comunicación Publicitaria + Comunicación Audiovisual y Multimedia
Pensamiento creativo
Taller de creatividad
Creatividad en formatos audiovisuales
Técnicas de creación
Laboratorio de creatividad en entornos gráficos
Laboratorio de creación y desarrollo visual
Laboratorio de creatividad en entornos multimedia
Ética y legislación profesional

Universidad Europea de Madrid
Triple Grado en Periodismo + Comunicación Audiovisual y Multimedia + Comunicación publicitaria
Técnicas de creación
Pensamiento Creativo
Taller de Creatividad
Laboratorio de creatividad en entornos multimedia
Laboratorio de creación y desarrollo visual
Ética y deontología profesional

Universidad Camilo José Cela
Doble Grado en Cine y Comunicación Audiovisual
No incluye asignaturas de creatividad
Ética y Deontología profesional
Responsabilidad Social Corporativa

Universidad Francisco de Vitoria
Doble Grado en Bellas Artes y Grado en Comunicación Audiovisual
Habilidades y competencias para la expresión de la creatividad
Creación experimental
Técnicas de creación asistidas por ordenador
Ética y deontología profesional

Universidad Francisco de Vitoria
Doble Titulación de Grado en Comunicación
Audiovisual y Grado en Publicidad

Pensamiento creativo e innovación
Taller de creación audiovisual
Creatividad publicitaria
Técnicas de creación asistidas por
ordenador
Creación de mensajes publicitarios
Educación para la responsabilidad social
Ética y deontología profesional

Universidad Rey Juan Carlos
Doble Grado en Periodismo y Comunicación
Audiovisual

Diseño y Creación Multimedia
Creación y producción Radiofónica
No incluye asignaturas de ética/deontología

Ética
Deontología profesional

IED Istituto Europeo di Design
Grado en Diseño Gráfico
Creatividad Publicitaria
Creatividad Digital
Creatividad en Medios
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Antonio de Nebrija
Grado en Marketing y Comunicación
Estratégica
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat Oberta de Catalunya
Grado en Comunicación
Pensamiento creativo
Creatividad publicitaria I (OP)
Creatividad publicitaria II (OP)
No incluye asignaturas de ética/deontología

4. Otros grados relacionados

**Bau Escola Superior de Disseny (adscrita a
Universitat de Vic)**
Grado en diseño
Taller de Creatividad
Teoría Publicitaria / Téc. Creativas (OP)
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Camilo José Cela
Doble grado en Grado en Publicidad y RRPP +
Protocolo y Organización de Eventos
Creatividad
Creatividad Publicitaria
Ética y Deontología: Responsabilidad Social
Corporativa

**Elisava (Adscrita a Universitat Pompeu
Fabra)**
Grado en diseño
Innovación
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universidad Complutense de Madrid
Título Superior en Comunicación y Gestión de
la Moda
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

ESIC Bussiness and Marketing School
Grado Oficial en Comunicación y Relaciones
Públicas
Creatividad Publicitaria
Creatividad e Innovación
Ética Empresarial

Universitat de Barcelona
Grado en Comunicación e Industrias
culturales
No incluye asignaturas de creatividad
Ética y deontología general y profesional

Escola Universitària Politècnica de Mataró
Grado en medios audiovisuales
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

Universitat de Barcelona
Grado en diseño
No incluye asignaturas de creatividad
No incluye asignaturas de ética/deontología

**Fundación Instituto de Empresa IE
University**
Bachelor in Communication
No incluye asignaturas de creatividad

Universitat de Girona
Grado en Comunicación Cultural
No incluye asignaturas de creatividad
Ética

Universidad de Deusto**Grado en Comunicación**

No incluye asignaturas de creatividad
Formación en Valores y opciones de la
persona
Formación Ética

Universitat Ramon Llull / Blanquerna**Grado en Cine y Televisión**

No incluye asignaturas de creatividad
Ética de la Comunicación I
Ética de la Comunicación II

Anexo III

Deontología y autocontrol de la publicidad en España

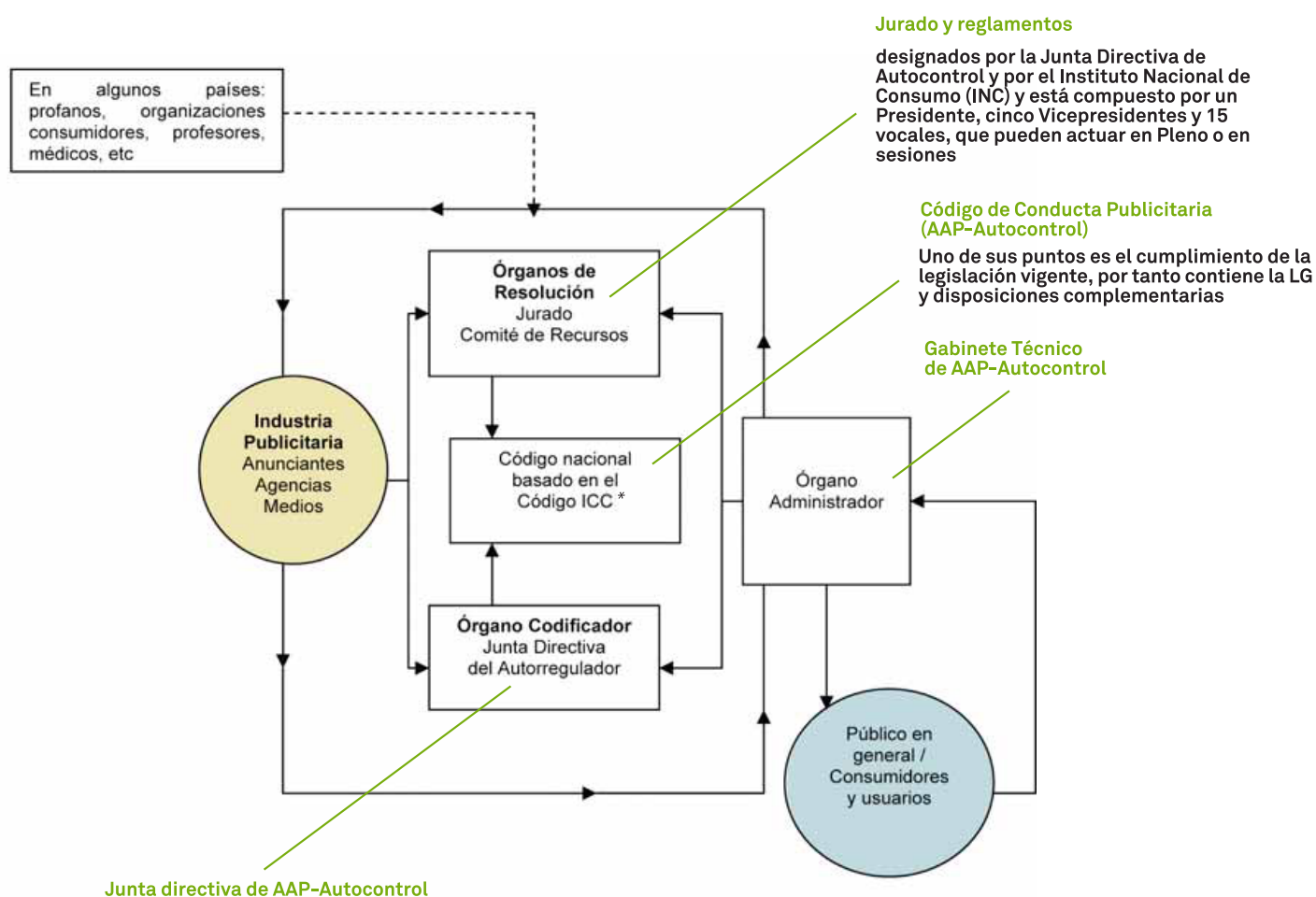
España: legislación publicitaria, códigos de conducta y actores implicados

(Fuente: elaboración propia)



Correspondencia entre el sistema español de autocontrol publicitario (AACC, 2011) y las directrices propuestas por la EASA

Fuente: elaboración propia a partir de (2008) *Guía EASA para crear un Organismo de Autorregulación*. European Advertising Standard Alliance.



Anexo IV

Planes de estudios de centros universitarios con grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Elaboración propia.

URLs consultadas el 23-3-2012

Ámbito: España

Observaciones:

- Incluye universidades públicas y privadas
- Incluye grados oficiales (no programas de master y doctorado ni títulos propios)
- Incluye asignaturas obligatorias o troncales y optativas

Universidad Abad Oliva

<<http://www.uao.es/es/estudios/grados/publicidad-y-rrpp/plan-de-estudios>>

Universitat Autònoma de Barcelona

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/todos-los-estudios/informacion-general/publicidad-y-relaciones-publicas-grado-eees-1099409747826.html?param1=1265367068074¶m11=5>>

Universitat Pompeu Fabra

<<http://www.upf.edu/estudiants/es/titulacions/comunicacio/grau-publicitat/pla/>>

Universitat de Vic

<<http://www.uvic.es/es/estudi/publicitat-i-relacions-publicques>>

Universitat Ramon Llull / Blanquerna

<<http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?alias=fcc.estudis-grau-publicitat-relacions-publicques.pla-estudis&idf=4&id=1756>>

Universitat Internacional de Catalunya

<http://www.uic.es/es/publicidad?fitxa_basica=5&item=15>

Universitat Jaume I de Castelló

<<http://www.uji.es/ES/infoest/estudis/titols/e@/22892/?pTitulacionId=206&pApartadoId=4291>>

Universidad Cardenal Herrera-CEU

<http://www.uchceu.es/estudios/grado/publicidad_relaciones_publicas.aspx?op=plan>

Universidad Complutense de Madrid

<<http://www.ucm.es/?a=estudios&d=muestra-grado3&idgr=66>>

Univeritat d'Alacant

<<http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C154#>>

Universidad de Cádiz

<<http://www.uca.es/ccsociales/porta1.do?TR=A&IDR=1&identificador=1755>>

Universidad de Málaga

<<http://www.infouma.uma.es/estudios/cienciassociales/publicidadrrpp.html>>

Universidad de Murcia

<<http://www.um.es/web/comunicacion/contenido/estudios/grados/publicidad/plan/asignaturas>>

Universidad Católica San Antonio

<<http://www.ucam.edu/estudios/grados/publicidad-presencial/plan-de-estudios>>

Universidad de Navarra

<<http://www.unav.es/comunicacion/nuestros-estudios/publicidad/plan-estudios-publicidad.html>>

Universidad de Sevilla

<http://www.us.es/estudios/grados/plan_211?p=7>

Universidad de Valladolid

<<http://grado.uva.es/grado-en-publicidad-y-relaciones-publicas>>

Universidad de Vigo

<http://webs.uvigo.es/vicprof/index.php?option=com_content&task=view&id=1527&Itemid=572>

Euskal Herriko Unibertsitatea

<http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=323&p_cod_plan=GPUBLI30&p_anyoAcad=act&p_menu=asig_cursos>

Universidad Europea Miguel de Cervantes

<<http://www.uem.es/titulacion/grado-en-comunicacion-publicitaria>>

Universidad Pontificia de Salamanca

<<http://www.upsa.es/estudios/grados/publicidad/listadoAsignaturas.php>>

Universidad Rey Juan Carlos

<http://www.urjc.es/estudios/grado/publicidad_rrpp/publicidad_rrpp.html>

Universidad San Jorge

<<http://usj.es/estudios/oficiales/grados/publicidad>>

Universidad San Pablo

<<http://www.uspceu.es/pages/admision/que-estudiar/facultad-humanidades-comunicacion/grado-publicidad-y-relaciones-publicas/presentacion.html>>

Universidad Tecnología y Empresa

<<http://utecem.es/titulaciones.php?s=comunicacion&s2=publicidad>>

Universidad Camilo José Cela

<<http://www.ucjc.es/index.php?section=estudios/titulaciones/titulaciones-oficiales/titulaciones-grado/publicidad-relaciones-publicas/plan-estudios>>

Anexo V

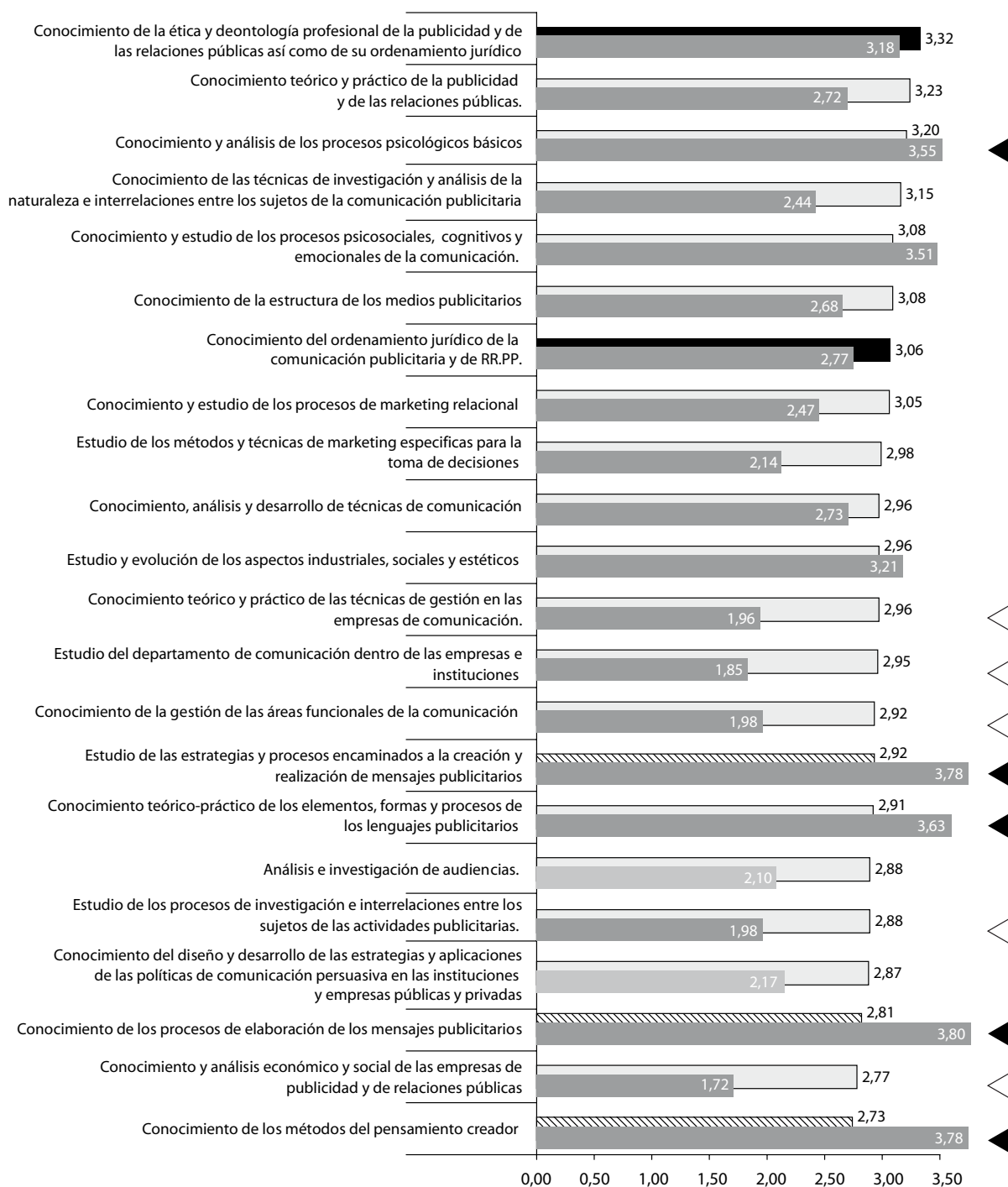
Puntuación media asignada a los conocimientos disciplinares para todas las orientaciones de perfil profesional en la titulación de Publicidad y RR.PP.



Barras negras: asignaturas relacionadas con ética y deontología
Barras ralladas: asignaturas con temario específico de creatividad publicitaria

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA, 2005:276

**Puntuación media asignada
a los conocimientos disciplinares en la titulación de Publicidad y RR.PP.
Comparativa entre los asignados para todas las orientaciones de perfil profesional
y los asignados al perfil "Creativo/a y diseñador/a"**



Barras grises superpuestas (numeración en blanco): puntuación para el perfil "Creativo/a y diseñador/a".
 Resto de barras (numeración en negro): puntuación para todos los perfiles. (Ver figura anterior)
 Las flechas negras indican las 5 puntuaciones más altas asignada al perfil "Creativo/a y diseñador/a".
 Las flechas blancas indican las 5 puntuaciones más bajas asignada al perfil "Creativo/a y diseñador/a".

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA, 2005:276-279

Anexo VI



Agencia: BBDO
Anunciante: Springfield
"La conquista de las mujeres"
2007



Anunciante: Suavizante Mon Bijou
Agencia: DPZ, Sao Paulo, Brazil
"Your own clothes feel much more comfortable"
2005



Anunciante: Caja de Ahorros de Navarra
Agencia: (No localizada)
"Revolución"
2007

Anexo VII

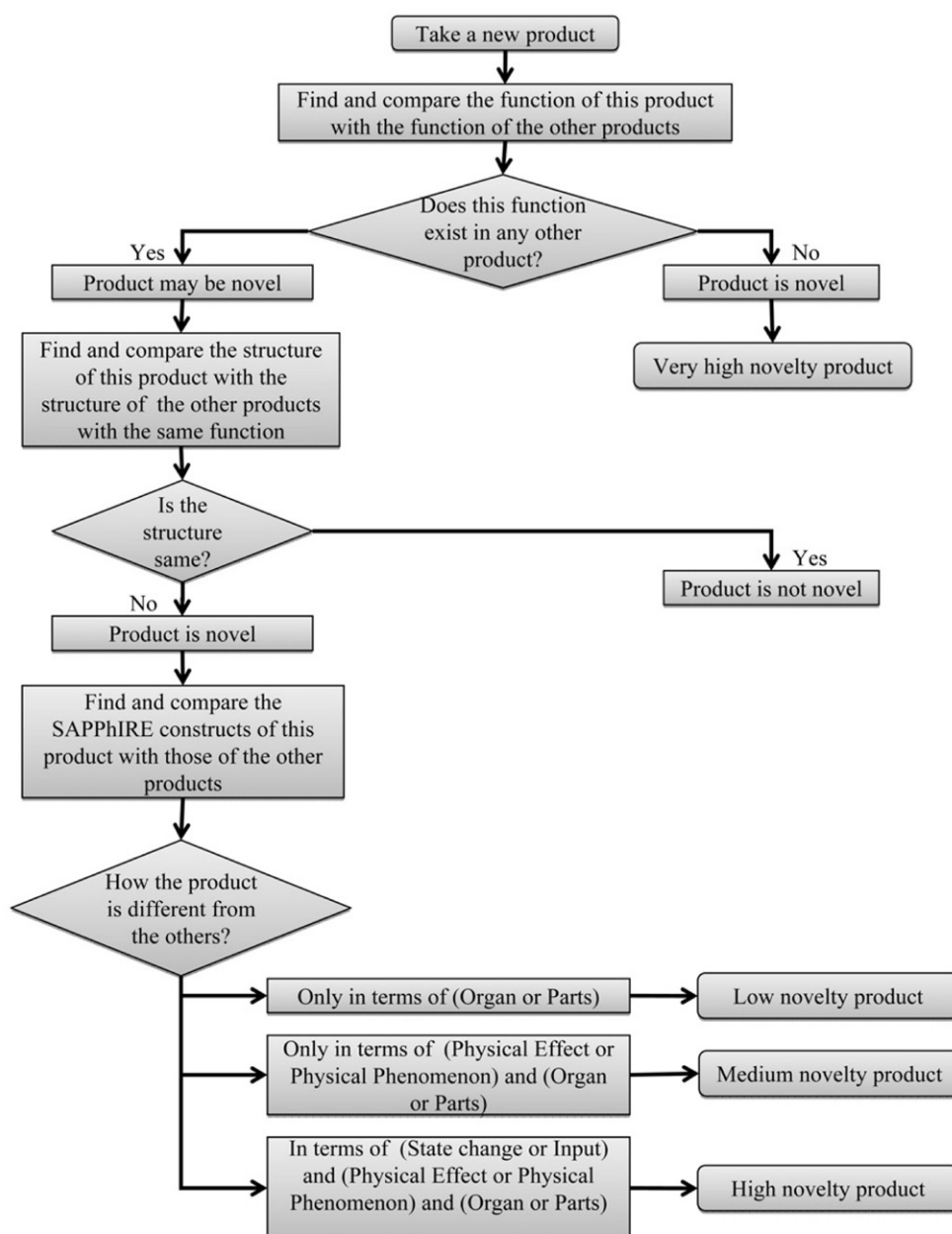
Ejemplo de programa de evaluación utilizando el modelo CIPP

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<i>Necesidades</i>	1. Informes de los futuros participantes sobre sus razones para participar en el taller y sobre sus experiencias con programas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> Forma de aplicación de la experiencia (1,3,4) Reunión con los representantes de la agencia de subvenciones (2,3,4) Peticiones telefónicas y escritas (4)
	<i>Problemas</i>	2. Descripción de las necesidades, problemas y oportunidades de ámbito estatal por parte de los representantes de la agencia de subvenciones.	
	<i>Oportunidades</i>	3. Valoración de los resultados potenciales de la experiencia por parte de los futuros participantes y de los representantes de la agencia de subvenciones.	
	<i>Objetivos propuestos</i>	4. Informes pertinentes acerca de las escuelas locales y estatales	
EVALUACIÓN DE ENTRADA	<i>Planes alternativos</i>	1. Planes e informes de experiencias similares	Entrevistas telefónicas con directores de experiencias similares (1,3)
	<i>Actividades, personal, esquema, facilidades, presupuestos...</i>	2. El plan personal 3. Revisión del plan preliminar por parte de los representantes de la agencia de subvenciones, de futuros participantes seleccionados y de directores de experiencias similares	Reunión para discutir el plan del personal comparándolo con los resultados de la entrevista telefónica (2,3)
EVALUACIÓN DEL PROCESO	<i>Realización del plan, nivel de participación por temas, nivel de satisfacción</i>	1. Informe de las actividades y las desviaciones del plan	Reuniones diarias con una representación de los participantes (3,4)
		2. Asistencia y participación	Un observador (1,2,3,4)
		3. Valoración del proceso	Valoración diaria (3,4)
		4. Sugerencias para mejoras	Sesión de información
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	<i>Efectos (buscados y no buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo)</i>	1. Valoraciones de la habilidad con que se ha abordado cada objetivo	Escalas de autoevaluación anteriores y posteriores (1)
	<i>Juicios sobre los resultados</i>	2. Juicio acerca de la calidad de cada producto de la experiencia	Reunión del personal para juzgar y revisar los productos del trabajo a través de participantes seleccionados (2,3)
		3. Aplicaciones del conocimiento adquirido tras la experiencia	Informe telefónico (3) Valoraciones de la experiencia (4)
		4. Valoraciones de la experiencia	Juicio resumido de los representantes de la agencia de subvenciones (4)

Fuente: Stufflebeam et al., 1971/1987: 638

Anexo VIII

Fases del método SAPPhIRE para evaluar la novedad en un producto creativo



Fuente: Sarkar y Chakrabarti, 2011:9

Anexo IX

Comic de Daniel Solana

Anuncios, Noviembre 2006 Núm. 126 especial 25º aniversario (p.189)

¡TRES HURRAS POR MÍ!
¡¡HURRA!! HURRA... ¿HURRA?



Anexo X

Sistemas de evaluación en las asignaturas de creatividad publicitaria

URLs consultadas el 1-7-2012

Ámbito: España

Observaciones:

- Incluye universidades públicas y privadas
- Incluye grados oficiales (no programas de master y doctorado ni títulos propios)
- Incluye asignaturas obligatorias o troncales y optativas
- Que una guía de la asignatura no conste puede ser debido aún no hayan sido desplegada por la universidad en cuestión o a que la denominación de la asignatura no sea suficientemente explícita para entender que los contenidos están relacionados con la creatividad publicitaria

Universidad Abad Oliva

<<http://www.uao.es/es/estudios/grados/publicidad-y-rrpp/plan-de-estudios>>

No consta

ble dur a terme i presentar aquestes pràctiques i exercicis, i també el projecte final. També seran valorades la participació activa a classe, l'entrega puntual dels treballs i la qualitat de les presentacions.

La qualificació final es calcularà segons els següents percentatges:

- Assistències i participació activa (individual) a 10%
- Pràctiques i exercicis (en grup) a 30%
- Projecte final (en grup) a 60%

Universitat Autònoma de Barcelona

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/todos-los-estudios/informacion-general/publicidad-y-relaciones-publicas-grado-eees-1099409747826.html?param1=1265367068074¶m11=6>>

No consta

Creació de Missatges Publicitaris

La nota final es calcula sumant els següents percentatges:

- Assistència + Participació activa: 20%
- Pràctiques de continuïtat: 40%
- Projecte final: 40%

Universitat Pompeu Fabra

<<http://www.upf.edu/estudiants/es/titulacions/comunicacio/grau-publicitat/pla/>>

Teoria i Tècniques d'Ideació Publicitària:

L'assignatura és eminentment pràctica; per això, l'assistència és obligatòria i l'avaluació és continuada. Durant el curs es realitzaran pràctiques i exercicis i es desenvoluparà un projecte final. Per aprovar l'assignatura és imprescindible

Per superar l'assignatura cal lliurar totes les pràctiques. A consideració del professor, si l'encert absolut no és suficient caldrà refer-les.

Cas que l'alumne no segueixi el curs, no presenti totes les pràctiques o el seu rendiment final no demostrï el desenvolupament de les capacitats requerides, en següents convocatòries es sol·licitaran els exercicis que es considerin necessaris. Els professors decidiran en cada cas les característiques i el nombre d'exercicis que l'alumne haurà de lliurar a fi de superar l'assignatura.

Qualsevol treball dels estudiants haurà de complir els requisits mínims d'un exercici acadèmic: estructura adient, correcció normativa i suficiència redaccional. Es valorarà el lliurament puntual i la qualitat de les presentacions.

Universitat de Vic

<<http://www.uvic.es/es/estudi/publicitat-i-relacions-publicques>>

No consta

Universitat Ramon Llull / Blanquerna

<<http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?alias=fcc.estudis-grau.publicitat-relacions-publicques.pla-estudis&idf=4&id=1756>>

Creatividad I

Primera convocatòria:

La nota global de l'assignatura és la mitjana resultant de dues notes parcials: la del Bloc General de l'Assignatura i la de la Unitat Formativa.

Per superar l'assignatura s'hauran d'aprovar les dues notes abans esmentades.

BLOC GENERAL: 65% DEL TOTAL DE L'ASSIGNATURA.

Aquest bloc estarà format per un examen escrit (40% del total de l'assignatura) i 5 exercicis individuals o en grup dins i fora de l'aula (25% del total de l'assignatura).

Els 5 exercicis del bloc general s'han de presentar en els terminis de temps i formats indicats pel professor.

L'estudiant que no hagi presentat TOTS els exercicis no podrà presentar-se a l'examen i la seva qualificació del Bloc General de l'Assignatura serà de NO PRESENTAT. Per tant, no podrà presentar-se a l'examen ni en primera convocatòria ni en segona convocatòria. Cadascun dels exercicis presentat fora de termini reduirà la qualificació final del bloc general en un 10%.

UNITAT FORMATIVA: "El relat persuasiu: Plataformes d'expressió creatives", 35% DEL TOTAL DE L'ASSIGNATURA

L'avaluació de la unitat formativa estarà basada en 5 exercicis individuals o en grup dins i fora de l'aula. Serà obligatori presentar TOTS els exercicis individuals i en grup per tal que sigui avaluable la Unitat Formativa. En cas contrari, l'alumne tindrà la Unitat Formativa valorada com a NO PRESENTAT i tampoc podrà presentar-se a l'examen en segona convocatòria.

Cadascun dels exercicis presentat fora de termini reduirà la qualificació final de la unitat

formativa en un 10%.

Segona convocatòria:

L'alumne que consti com a NO PRESENTAT no tindrà dret a presentar-se en segona convocatòria i, per tant, tindrà l'assignatura suspesa. Tenen dret de recuperació en segona convocatòria els alumnes que no tinguin superada la mitjana del Bloc General de l'assignatura o la Unitat Formativa.

BLOC GENERAL DE L'ASSIGNATURA:

Per recuperar el Bloc General de l'assignatura, l'alumne/a haurà de repetir l'examen final, que continuarà tenint el valor del 65% del total de l'assignatura.

UNITAT FORMATIVA:

"El relat persuasiu: Plataformes d'expressió creatives".

La recuperació consisteix a presentar individualment l'exercici que indiqui el professor de la Unitat Formativa en la forma i contingut i que serà lliurat el dia de l'examen del Bloc General de l'assignatura en segona convocatòria. Continuarà tenint el valor del 35% del total de l'assignatura.

Creatividad II

Idem que C reactivitat I

Universitat Internacional de Catalunya

<http://www.uic.es/es/publicidad?fitxa_basica=5&item=15>

No consta

Universitat Jaume I de Castelló

<<http://www.uji.es/ES/infoest/estudis/titols/e@/22892/?pTitulacionId=206&pApartadoId=4291>>

No consta

Universidad Cardenal Herrera-CEU

<http://www.uchceu.es/estudios/grado/publicidad_relaciones_publicas.aspx?op=plan>

Pensamiento creativo

Esta materia plantea dos sistemas de evaluación: continua y final.

A. En primer lugar explicaremos el sistema de evaluación continua que opera en base a los siguientes términos y condiciones:

1. La realización de una prueba de examen al final del cuatrimestre que equivale al 50% de la nota final. Esta prueba final podrá plantear al estudiante preguntas teóricas y cuestiones de reflexión práctica a partir de lo expuesto en clase y de lo trabajado en la misma.

2. La parte práctica de la materia supondrá el otro 50% de la nota. Dicho 50% se organiza en base a los porcentajes fijados en la siguiente tabla [...]

Como puede verse en total consta de 11 ejercicios. Aquel alumno que no entregue/participe en 3 de los 11 proyectos se considerará que no está siguiendo la materia de forma continua y será expulsado del este sistema de evaluación, pasando a ser evaluado por el sistema de evaluación final.

3. La nota final de un alumno que se evalúe mediante este sistema será la suma entre el resultado obtenido en el examen final (un máximo de 5 puntos) y el obtenido en los ejercicios prácticos derivados de las diferentes actividades formativas detalladas en la tabla precedente (un máximo de 5 puntos).

debe tener al menos un 2,5 en cada una de las partes. Si con fecha previa a la elaboración del examen el estudiante tuviera una calificación menor al 2,5 en los ejercicios prácticos, éste podrá renunciar a dicha nota y optar por evaluarse mediante el sistema de evaluación final.

Con carácter general los profesores podrán calificar con un cero un ejercicio práctico de los descritos en la tabla anterior siempre que concurre alguno de los siguientes factores:

- Se entregue fuera del plazo establecido
- Se entregue sin el formato y enfoque de contenido fijado por los profesores.

Por tanto entregarlo fuera de plazo o no acorde a los requisitos del encargo podrá suponer un cero directo en el ejercicio.

- El texto contenga faltas de ortografía y/o errores de escritura.

Creatividad para la comunicación publicitaria y RR.PP.

No consta programa

Universidad Complutense de Madrid

<<http://www.ucm.es/?a=estudios&d=muestgrado3&idgr=66>>

No consta programa

Univeritat d'Alacant

<<http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C154#>>

Fundamentos de la creatividad

EVALUACIÓN CONTINUA Asistencia. La asistencia a las clases prácticas es obligatoria, al menos en un 80% de las mismas (10%)

EVALUACIÓN CONTINUA Prácticas Elaboración de prácticas dirigidas. (50%)

EVALUACIÓN CONTINUA Presentaciones: Exposiciones orales de las prácticas, donde se tendrá en cuenta la amenidad en la forma de presentación a la clase y pertinencia de la propuesta, del trabajo final. (10%)

EXAMEN FINAL Prueba final: Prueba final sobre los conocimientos teóricos de la asignatura (30%)

Lenguaje publicitario

EVALUACIÓN CONTINUA Asistencia y participación en las sesiones prácticas (20%)

EVALUACIÓN CONTINUA Portafolios o cuaderno de práctica (30%)

EVALUACIÓN CONTINUA Pruebas teórico-prácticas escritas (50%)

Estrategia creativa y conceptualización

Modalidad A- Prueba escrita (objetiva o de desarrollo): 50% de la calificación final.

- Informes (individuales o en grupo), trabajos basados en la resolución de problemas, el estudio de casos, realización de proyectos: 50% de la calificación final.

Modalidad B o de evaluación continua:

- Participación proactiva: 30%
- Resolución probl./análisis de casos: 30%
- Realización de informes, trabajos o proyectos (individuales o en grupo): 40%

Universidad de Cádiz

<<http://www.uca.es/ccsociales/portal.do?TR=A&IDR=1&identificador=1755>>

Planificación, estrategias y creación en comunicación

Examen final: 40%

Talleres de análisis: 20%

Trabajo en grupo: 30%

Aprendizaje autónomo: 10%

Universidad de Málaga

<<http://www.infouma.uma.es/estudios/cienciassociales/publicidadrrpp.html>>

Creatividad publicitaria

El alumnado será sometido a una prueba teórica (examen) y a una prueba práctica (elaboración de una campaña creativa) para valorar la asimilación y comprensión de los contenidos teóricos de la asignatura. Estas pruebas supondrán el 70% de la nota final y se obtendrá haciendo la media entre ambas. El restante 30% resultará de hacer la media entre las notas de los trabajos prácticos que se encargarán al alumnado a lo largo del cuatrimestre en las horas lectivas correspondientes a los créditos prácticos. No se podrá aprobar la asignatura si no se han aprobado el examen y la campaña.

Procesos de creación publicitaria

Idem que Creatividad publicitaria

Universidad de Murcia

<<http://www.um.es/web/comunicacion/contenido/estudios/grados/publicidad/plan/asignaturas>>

No consta

Universidad Católica San Antonio

<<http://www.ucam.edu/estudios/grados/publicidad-presencial/plan-de-estudios>>

Acceso restringido

Universidad de Navarra

<<http://www.unav.es/comunicacion/nuestros-estudios/publicidad/plan-estudios-publicidad.html>>

No consta

Universidad de Sevilla

<http://www.us.es/estudios/grados/plan_211?p=7>

Creatividad Publicitaria

Prueba escrita

Los alumnos deberán realizar una prueba escrita individual al final del curso, en la que deberán demostrar el conocimiento y dominio de los conceptos teóricos del programa, así como la adquisición de las destrezas específicas vinculadas con el ejercicio práctico y profesional de la creatividad publicitaria.

Trabajo práctico Obligatorio

Además, los alumnos deberán realizar en grupo (NUNCA INDIVIDUALMENTE) un trabajo final de curso de carácter obligatorio que consistirá en la concepción y construcción de la campaña publicitaria de un producto, servicio o idea. Las instrucciones para la correcta realización de esta actividad de evaluación serán facilitadas y explicadas a los alumnos con la suficiente antelación. La asistencia a clase, las tutorías, la participación en debates y foros presenciales o virtuales serán valoradas y evaluadas por el profesor.

Trabajos de aplicación práctica

Trabajos prácticos que profundizan sobre aspectos concretos de la asignatura. Estos trabajos también serán en grupo. Realización de piezas publicitarias a partir de brief creativos.

Redacción Publicitaria

Examen teórico y/o trabajos prácticos obligatorios y/o trabajos voluntarios y/o lecturas

La evaluación consiste en: Un examen teórico final (45%) + trabajos prácticos (45%) + control de lecturas complementarias (10%).

Para superar la asignatura se ha de tener aprobadas CADA UNA DE LAS PARTES SIN EXCEPCIÓN. El sistema de evaluación será el mismo en cada una de las convocatorias sin distinción.

Universidad de Valladolid

<<http://grado.uva.es/grado-en-publicidad-y-relaciones-publicas>>

No consta

Universidad de Vigo

<http://webs.uvigo.es/vicprof/index.php?option=com_content&task=view&id=1527&Itemid=572>

Creativade publicitaria

Presentacións/exposicións: 15%

Traballos de aula: 35%

Probas de resposta curta: 50%

Euskal Herriko Unibertsitatea

<http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiete?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=323&p_cod_plan=GPUBLI30&p_anoAcad=act&p_menu=asig_cursos>

No consta

Universidad Europea Miguel de Cervantes

<<http://www.uem.es/titulacion/grado-en-comunicacion-publicitaria>>

Taller de creatividad

*Evaluación continua
70% trabajos en equipos
30% proyecto fin de curso*

Herramientas creativas

Se aplicará el sistema de evaluación continua a lo largo del semestre ponderando y valorando de forma integral los resultados obtenidos por el estudiante por medio de los siguientes procedimientos de evaluación: pruebas de conocimiento prácticas, exposiciones orales, trabajos dirigidos, tanto grupales como individuales, participación activa del estudiante, prácticas dirigidas y otras actividades

Prácticas evaluables. 90% del total de la calificación de la asignatura.

Calificación individual de seguimiento. Valora la participación y actitud del alumno dentro del grupo. Supone el 10% del total de la calificación de la asignatura.

Taller de creación integrada

Se aplicará el sistema de evaluación continua a lo largo del semestre ponderando y valorando de forma integral los resultados obtenidos por el estudiante por medio de los siguientes procedimientos de evaluación: pruebas de conocimiento teóricas y prácticas, exposiciones orales, trabajos dirigidos, tanto grupales como individuales, participación activa del estudiante, prácticas dirigidas

y otras actividades.

Técnicas de creación

- 70% proyectos para la carpeta
- 20% moleskine
- 10% presentación carpeta

Laboratorio de Creatividad en Entornos Gráficos

La evaluación que se realiza está basada en los trabajos propuestos y en la evaluación continua, donde se observa la progresión día a día del alumno, valorando, su intuición, su dedicación, su desarrollo, su presentación y su planteamiento en las prácticas. El alumno debe asistir prácticamente el 100% de las clases ya que la propuesta de esta asignatura es estar desarrollando un trabajo profesional in situ.

Universidad Pontificia de Salamanca

<<http://www.upsa.es/estudios/grados/publicidad/listadoAsignaturas.php>>

Teoría de la Creatividad Publicitaria

La calificación final será la ponderación de la media de las prácticas realizadas durante el curso (50%) y de un examen teórico-práctico. Es necesario superar las dos partes para aprobar la asignatura.

Estrategia Creativa Publicitaria

La calificación final será la ponderación de la media de las prácticas realizadas durante el curso (50%) y de un examen teórico-práctico. Es necesario superar las dos partes para aprobar la asignatura.

Redacción Publicitaria

El alumno para la teoría tendrá que superar una prueba sobre los contenidos teóricos. Y para la práctica tendrá, a lo largo del curso, que: realizar, hacer la presentación y entrega de las prácticas o ejercicios y/o lecturas en clase y en tutorías. La nota final se configurará con las notas de todas las partes.

Universidad Rey Juan Carlos

<http://www.urjc.es/estudios/grado/publicidad_rrpp/publicidad_rrpp.html>

Creatividad en la elaboración del mensaje publicitario

- Prueba teórico-práctica (obligatorio acceso campus virtual con auriculares) 50%
- Trabajo de aplicación grupal de curso 30%
- Prueba oral grupal 10%
- % Mínimo de asistencia a clase: 80%

Creatividad en la elaboración del mensaje publicitario

- Trabajo de curso 30%
- Pruebas evaluables de contenidos adquiridos 70%
- % Mínimo de asistencia a clase: 80%

Universidad San Jorge

<<http://usj.es/estudios/oficiales/grados/publicidad>>

Taller de creatividad publicitaria

- Asistencia y participación: 10%
- Trabajos en equipo: 50%
- Prueba final: 10%
- Trabajos en parejas: 30%

Estrategias creativas aplicadas

- Asistencia y participación: 10%
- Trabajos individuales: 10%
- Trabajos en equipo: 80%

Universidad San Pablo

<<http://www.uspceu.es/pages/admision/que-estudiar/facultad-humanidades-comunicacion/grado-publicidad-y-relaciones-publicas/presentacion.html>>

Pensamiento creativo

La adquisición de las competencias y los conocimientos establecidos se valorará en dos bloques: teoría y práctica.

Para poder superar la asignatura, en cada uno de los bloques deberá obtener una puntuación superior a 5.

Los porcentajes de valor de las distintas componentes de la evaluación continua son los siguientes:

- Exámenes y pruebas parciales, 40%
- Prácticas, 12,5%

- Trabajo de campo, 12,5%
- Trabajos y talleres, 35%

Producción publicitaria

La adquisición de las competencias y los conocimientos establecidos se valorará en dos bloques: teoría y práctica.

Para poder superar la asignatura, en cada uno de los bloques deberá obtener una puntuación superior a 5.

Los porcentajes de valor de las distintas componentes de la evaluación continua son los siguientes:

- Parte teórica, 40%.
- Parte práctica, 60%
- Exámenes final (dependiendo de si así lo estima el área de conocimiento)- Para alumnos que tengan pendiente alguna de las partes de la asignatura.- Para alumnos que no hayan conseguido atenderse a evaluación continua por faltas de asistencia, etc.

Universidad Tecnología y Empresa

<<http://utecem.es/titulaciones.php?s=comunicacion&s2=publicidad>>

No consta

Universidad Camilo José Cela

<<http://www.ucjc.edu/index.php?section=estudios/titulaciones/titulaciones-oficiales/titulaciones-grado/publicidad-relaciones-publicas/plan-estudios>>

No consta

Universidad Oberta de Catalunya

<http://www.uoc.edu/estudis/graus/comunicacio/pla_estudis/estructura/index.html>

Pensament creatiu

Aquesta assignatura es pot superar per una doble via: d'una banda a partir de l'avaluació contínua (AC), i d'altra banda, mitjançant la realització d'un examen final (presencial) (EX). La fórmula d'acreditació de l'assignatura és la

següent: AC o EX.

Fórmula per a obtenir la nota final de l'assignatura: Els estudiants que hagin obtingut una nota d'AC igual o més elevada que 5 no han de fer l'EX i la seva nota final d'assignatura serà igual a la nota d'AC. Si l'estudiant fa examen, s'aplicarà la fórmula següent: AC 35% - EX 65% Aquest creuament només s'aplicarà quan la nota resultant millori la nota d'EX (que ha de ser, com a mínim, de 4). Quan no sigui aplicable el creuament, la nota final de l'assignatura serà la nota obtinguda a l'EX. Si no s'ha aprovat l'AC, la nota final de l'assignatura serà la nota obtinguda a l'EX.

Creativitat publicitària I

Idem que Pensament creatiu

Creativitat publicitària II

Aquesta assignatura es pot superar per una doble via: d'una banda, a partir de l'avaluació contínua (AC) i una prova de síntesi (PS) i, d'altra banda, mitjançant la realització d'un examen final (EX). Per a fer la PS cal haver superat l'AC; per fer l'EX no cal haver superat l'AC. La fórmula d'acreditació de l'assignatura és la següent: AC + PS o EX.

Fórmula per a obtenir la nota final de l'assignatura: Els estudiants que s'avaluin de la PS: AC 70% - PS 30% Nota mínima AC = 5 (cal haver superat l'AC) Nota mínima PS = 3,5 (en cas de no assolir la nota mínima a la PS, la nota final de l'assignatura serà la nota obtinguda a la PS). Els estudiants que s'avaluin de l'EX: AC 35% - EX 65% Aquest creuament només s'aplicarà quan la nota resultant millori la nota d'EX (que ha de ser, com a mínim, de 4). Quan no sigui aplicable el creuament, la nota final de l'assignatura serà la nota obtinguda a l'EX. En cas d'AC no aprovada, la nota final de l'assignatura serà la nota obtinguda a l'EX.